

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA IV**



**TESIS DOCTORAL**

**La mediatización de la cultura, la modificación del  
interés y la atención de los alumnos  
Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada  
en contexto de pobreza**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**María Carolina Saiz Pugliese**

DIRECTOR

**Gonzalo Abril Curto**

**Madrid, 2017**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA IV

**DOCTORADO EN COMUNICACIÓN, CAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO**

*La mediatización de la cultura, la modificación del interés y la  
atención de los alumnos  
Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de  
pobreza*

Tesista: Mgter. María Carolina Saiz Pugliese

Director: Dr. Gonzalo Abril Curto

Octubre 2015

*A la memoria  
de mi abuela Rosa.*

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis de doctorado es el fruto de un largo recorrido en el cual me fui relacionando con personas e instituciones que colaboraron desde las primeras inquietudes e ideas. Estas líneas de agradecimiento van dedicadas a todas ellas.

Para empezar, a mi director de tesis, Gonzalo Abril, quien con mucha generosidad escuchó mis intereses respecto a la investigación y promovió constantemente en mí el deseo de un saber creativo y analítico.

Agradezco a la institución escolar que me posibilitó desarrollar allí mi trabajo de campo, sobre todo a su director, docentes y preceptores. Y particularmente a l@s estudiantes que me dieron a conocer parte de sus emociones y experiencias personales.

Al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España por medio del cual recibí la beca MAEC-AECID que me brindó las condiciones para cursar en ese país el doctorado y luego poder avanzar con esta tesis.

Un reconocimiento especial al Doctorado en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo del Dpto. de Sociología IV de la Facultad de Cs. de la Información-UCM, por los espacios de formación brindados. A su director, Miguel Sobrino Blanco, por ayudarme tenazmente a avanzar y estar presente en cada etapa.

Al Centro de Investigación de la FFyH-UNC, muy particularmente a la directora del equipo al que pertenezco, Mónica Maldonado, quien guió el enfoque etnográfico de esta tesis, con extremada rigurosidad e ingenio. A mis compañer@s de equipo: Silvia Servetto, Guadalupe Molina, Olga Bartolomé, Adriana Bosio, Roxana Mercado y Mariano Pussetto, con quienes comparto hace varios años un espacio de formación y donde siempre recibí una escucha productiva y generosa, muchas gracias.

Un afectuoso reconocimiento a Alicia Carranza por permitirme realizarle una extensa entrevista exclusiva para esta tesis sobre diversos temas de la educación secundaria.

Para terminar agradezco a mis relaciones más cercanas. A Estela que me brindó las condiciones afectivas para poder estar lejos de mi tierra, así como a Yanina por su presencia sensible. A mi madre por ayudarme a sentir todo lo que pueden decir las palabras y a mi padre por apoyarme incondicionalmente en esta aventura. A mis herman@s, sobrina y queridos familiares por la compañía. A Silvia y Analía por ayudarme a entender la experiencia de la docencia secundaria y la dicha de la amistad.



## INDICE

Resumen .....	2
Summary.....	4
 INTRODUCCIÓN.....	 6
1- Presentación .....	6
2- Objetivos de la investigación .....	9
3- Inscripción disciplinaria de la investigación .....	10
4- Acerca del trabajo de campo .....	12
5- Presentación de los capítulos que conforman esta tesis .....	14
 Capítulo 1	
LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	
PERSPECTIVA TEÓRICA PARA EL ANALISIS.....	18
1- Planteo del problema: el desinterés y la desatención que presentan los jóvenes en el aula y su relación con la cultura mediática.....	18
2- Conceptos centrales y referencias teóricas del problema de investigación .....	24
2.1- La mediatización de la cultura .....	24
2.2- La mediatización y la reestructuración del tiempo y del espacio.....	29
2.3- La comunicación mediática en la construcción de hegemonía .....	34
2.4- La mediatización cultural: interpelación y apropiación .....	38
2.5- La cultura popular en los discursos de los medios masivos.....	41
2.6- Oralidad, escritura y después... ..	44
2.7- El aprendizaje escolar jaqueado ante los nuevos dispositivos de saber .....	46
2.8- La velocidad y lo novedoso en la instancia de recepción: dispositivos de atención.....	53

## Capítulo 2

### ACERCA DE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y EL TRABAJO DE

#### CAMPO ..... 56

- 1- El trabajo etnográfico y la construcción de sentido ..... 56
- 2- El trabajo etnográfico en la escuela..... 62
- 3- Primeras percepciones del trabajo de campo: nuevos medios ingresan  
a la escuela ..... 67
- 4- Recolección empírica: mapa de prácticas mediáticas que realiza el grupo de  
alumnos..... 70
  - 4.1- Primera etapa de campo (2005-2006) ..... 70
  - 4.2- Segunda etapa de campo (2010-2011) ..... 72
- 5- Somera descripción del barrio, la escuela, los alumnos ..... 74

## Capítulo 3

### ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA PENSAR EL

#### DESINTERÉS DE LOS ALUMNOS EN EL AULA ..... 80

- 1- Una actividad etnográfica irrumpe en la rutina escolar de los alumnos..... 80
- 2- Primeros interrogantes que despierta el ingreso al campo ..... 83
- 3- La forma de presentar contenido en el aula y su relación con la construcción  
de sentido ..... 84
- 4- La información moldea las prácticas educativas..... 86
- 5- Un saber que informa: la tendencia a un círculo vicioso ..... 88
- 6- La información en el aula y el proceso de hiper-fragmentación del sentido..... 91
- 7- El correcto uso de los procedimientos en clase: una forma de relación  
con el saber ..... 95
- 8- El libro de texto y su formato en la transmisión de saberes ..... 99
- 9- El libro de texto hipertextual: entre el atractivo visual y la transmisión  
de contenidos ..... 103
- 10- Lenguaje y experiencia popular en el aula ..... 108

11- La hexis corporal de los alumnos desacomoda las prácticas educativas.....	111
12- El esfuerzo que implica la lecto-escritura y la fluidez de los nuevos lenguajes .....	114
13- La comunicación en el aula y los trabajos grupales .....	119
14- Comunicaciones en red del mundo juvenil que desentonan con las áulicas .....	123
15- Facebook y el estallido de la identidad única.....	127
16- Una experiencia áulica que recrea el diálogo entre saberes y textualidades .....	129
17- La cultura mediática y su potencial en la clase de Ana Laura .....	135
18- El alumno tutelado y el corset puesto a su participación en clases .....	138
19- Los profesores Ana Laura y Darío: dos modos de entender la participación de los alumnos en el aula .....	142
20- ¿Una educación en productos o en procesos? .....	147
21- Copiar: un procedimiento que ordena el aula.....	149
22- La cultura de los procedimientos escolares en la cuerda floja .....	151
23- Una clase diferente... que toma un rumbo fértil .....	159
24- Los estudiantes, el saber que socializa y la pregunta por el sentido .....	164
25- El sentido del saber escolar: de la información a la comunicación.....	170
26- La matriz de la información y el conocimiento sin sujeto .....	175
27- La matriz cultural informativa y el pensar técnico.....	179

#### Capítulo 4

ESCUELA Y ESTUDIANTES DE SECTORES POPULARES .....	184
1- La obligatoriedad de que la escuela secundaria sea para todos.....	184
2- Para los jóvenes la escuela es un proyecto del presente y para el futuro .....	186
3- Tensiones en la relación entre los docentes y los alumnos de los sectores populares.....	189
4- ¿La indisciplina y la violencia en el aula como formas de resistencia? .....	196
5- Cuando el tránsito constante de alumnos y docentes dificulta construir lazos sociales .....	202

6- ¿Las familias abandonan a los jóvenes en la escuela? .....	205
7- Incomunicación y fragmentación en la institución escolar .....	206
8- La imagen: nuevos modos de disciplinamiento entre los estudiantes .....	211
9- Nuevas formas de exclusión.....	216

## Capítulo 5

### LA RADIO COMO PRÁCTICA MEDIÁTICA DE LA CULTURA

DE LOS ALUMNOS .....	220
1- Radios locales, populares y masivas como prácticas mediáticas preferenciales de los estudiantes.....	220
2- Descripción de los programas matutinos de Radio Suquía y Popular .....	220
3- Apuntes teóricos para abordar la interpelación entre las radios populares y los alumnos .....	223
4- La atención de los alumnos interceptada por la superposición de diferentes lenguajes mediáticos .....	225
5- Prácticas mediáticas juveniles: el uso de diferentes medios superpuestos.....	228
6- La participación de los oyentes en la radio y la constitución de comunidades imaginarias .....	230
7- Apelar a la radio para relatar fragmentos de intimidad y esperar consejos .....	235
8- La relación entre producción y recepción: la ilusión de que la radio se hace entre todos .....	237
9- La construcción del tiempo en las emisoras.....	241
10- La intimidad construida como un relato informativo.....	244
11- El cuarteto, el baile y el cuerpo en las radios Popular y Suquía .....	247
12- La inversión de sentido en las letras de cuarteto: de la desvalorización al reconocimiento .....	253
13- Las letras de cuarteto: retratos de experiencias vividas a diario .....	257
14- La radio como espacio de comunicación para “los muchachos privados de la libertad”.....	259
15- Popular y Suquía: un discurso informal, espontáneo y con humor .....	263

16- La radio y la escuela: tensión en la puja por interpelar a los sectores populares.....	269
--	-----

## Capítulo 6

### OTRAS PRÁCTICAS MEDIÁTICAS QUE INTERPELAN A LA

ESCUELA .....	272
---------------	-----

1- Los Simpson: configuraciones de época en torno a la autoridad, la norma y el saber.....	272
1.1- El programa de Los Simpson interpela profundamente a la mayoría de los alumnos.....	272
1.2- Los Simpson: nuevos modos de relación con la norma y la autoridad .....	273
1.3- Los Simpson: un relato no tan incorrecto ni trasgresor.....	277
1.4- Saberes fragmentados en Los Simpson.....	280
2- El móvil en la escuela.....	284
2.1- El uso del móvil para escuchar música: intentos por extinguir la monotonía del aula .....	284
2.2- El uso del móvil se resiste a ser reglamentado por la escuela.....	287
2.3- Los muros escolares ya no garantizan el encierro.....	289
2.4- El móvil como marca de la identidad juvenil.....	292
2.5- Mensajes en trozos de papel que circulan en el aula: ¿antecesor del móvil? .....	296
2.6- El móvil en la comunicación juvenil.....	300
2.7- Una nueva comunicación al servicio del contacto interactivo .....	304
2.8- El móvil: dispositivo ocular sobre la escuela .....	307
3- Las netbooks en la escuela .....	314
3.1- Los estudiantes y las expectativas por el uso de tecnología en la escuela .....	314
3.2- Tecnologías educativas y la ilusión de un acceso inmediato al	

conocimiento .....	319
3.3- Los docentes y las tecnologías en la escuela: entre inexperiencias y expectativas .....	321
3.4- La confusión entre aprender y usar el “copiar y pegar” .....	326
3.5- La tecnología en la escuela para la práctica educativa-cultural .....	331
 REFLEXIONES FINALES .....	 338
BIBLIOGRAFÍA .....	362
ANEXO I .....	376
ANEXO II .....	470
ANEXO III .....	548



## Resumen

Esta tesis de doctorado se inscribió en el campo disciplinar de la Comunicación Social y fue el resultado de una investigación etnográfica que se llevó a cabo en una escuela secundaria en contexto de pobreza de la ciudad de Córdoba, Argentina, entre los años 2010 y 2011.

El problema que se abordó se relaciona con las dificultades que existen hoy en las escuelas secundarias para impartir contenidos, en general en la institución estudiada se observó que los alumnos han agudizado actitudes como la desatención y el desinterés por los saberes que allí se brindan, así como también se registraron fuertes limitaciones para desarrollar actividades de lecto-escritura. Esto produce bajas calificaciones, repitencia, deserción escolar, tensiones en las relaciones institucionales y la pérdida del sentido de aquello que ofrece la escuela.

En la actualidad existe un desencuentro entre lo que se ofrece como enseñanza en el aula y aquello que los estudiantes parecieran esperar que suceda allí. Desde el enfoque de esta tesis, se tomó la perspectiva de análisis que estudia a los medios de comunicación en la trama de la cultura desde la noción de “mediatización” (Martín-Barbero, 2002). Los nuevos medios de comunicación han transformado de forma radical la relación con el conocimiento, ya que ahora éste se produce, circula y es recibido por fuera de la escuela, del libro y de la palabra del docente. Los jóvenes llegan a la escuela con una subjetividad construida en relación con esas mediatizaciones y esto entra en tensión con la requerida por las prácticas de la escuela tradicional.

El objetivo general de este trabajo fue establecer articulaciones entre aspectos culturales de las prácticas escolares y de las prácticas mediáticas juveniles que permitan colaborar a explicar cómo se ha generado la agudización del desinterés y de la desatención en los estudiantes por aquello que brinda la escuela.

La metodología que se utilizó responde al enfoque etnográfico inscripto en la socio-antropología. Se seleccionó una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba-Argentina en contexto de pobreza y se llevó a cabo el estudio con un curso de tercer año, siendo que al año siguiente se le dio continuidad con los que habían pasado a cuarto año. Se utilizaron



como técnicas de investigación: la entrevista en profundidad con los alumnos, docentes, directivos; y también la observación de las clases, recreos y reuniones institucionales. A partir de allí se realizó el análisis teórico de esos registros y se establecieron los nudos más significativos para poder explicar la problemática.

Respecto a las reflexiones finales un aspecto central al que arribó esta tesis fue comprender que el desinterés y la desatención que manifiestan los estudiantes en las aulas se puede explicar a partir de la modalidad de enseñanza tradicional que en buena medida conserva la escuela estudiada. Con lo cual, se desnaturalizó la idea de que los jóvenes son apáticos para relacionarse con el conocimiento y la escuela en general. También se brindaron algunas explicaciones que dan cuenta de que las dificultades de los alumnos de los sectores populares para desarrollar las actividades educativas están ligadas más al modo en que la escuela se relaciona con ellos que con las limitaciones respecto a la lecto-escritura que traen del hogar.

En esta investigación se establecieron algunos ejes de análisis para explicar el modo en que la cultura mediática produce un tipo de subjetividad juvenil que entra en conflicto con aquella requerida por la escuela tradicional. Entre ellos destacamos, el modo en que las mediatizaciones configuran un cuerpo hiperestimulado y a su vez producen discursos carentes de tramas de significación, lo cual desacomoda las exigencias escolares de permanecer quietos, concentrados y entrenados en la lecto-escritura. También se explicó el modo en que las redes de comunicación fabrican un nuevo ordenamiento (fragmentado y superpuesto) del tiempo y del espacio que tensiona aquel dispuesto por el encierro del aula y por la división serial de los ritmos escolares. En otro eje se dio cuenta de cómo la etapa de la juventud tutelada/controlada por la escuela y la familia es redefinida por los medios de comunicación, hecho que pone en cuestión el sentido de la autoridad escolar. Por otro lado, se desarrolló la idea de que el uso de netbooks e Internet en las prácticas educativas puede agravar los problemas de lecto-comprensión que atraviesa la escuela. Finalmente, se documentaron modos de enseñar alternativos en algunas clases que logran interpelar a los alumnos a partir de reconocer los discursos y soportes mediáticos presentes en la cultural juvenil

## Summary

This doctoral thesis is inscribed in the disciplinary field of Social Communication and was the result of an ethnographic research carried out in a high school in the context of poverty in the city of Cordoba, Argentina, between 2010 and 2011.

The problem addressed is related to the existing difficulties at the secondary schools to teach contents. At the studied institution it was observed that, in general, students have worsened attitudes as neglect and disregard for the knowledge provided as well as strong difficulties to develop literacy activities. This produces low scores, grade repetition, dropouts, tensions in institutional relationships and the loss of a sense of what the school offers.

Currently, there is a disagreement between what the school expects from students and how they perform that role. From this thesis approach, we take the perspective of analysis that studies the media into the fabric of culture from the notion of "mediatisation" (Martin-Barbero, 2002). The new media has radically transformed the relationship with knowledge. Nowadays, knowledge circulates and it is produced and received from outside school, books and the word of the teacher. Young people come to school with a subjectivity strongly built on these mediatizations, which comes into tension with the one required by the practice at traditional schools.

The overall aim of this study was to establish links between the cultural aspects of school practice and the media practices for the youth that enable us to explain how it has generated the intensification of disinterest and neglect in the students in relation to what the school provides.

The methodology used is enrolled in an ethnographic approach that responds to the socio-anthropology. A secondary school was selected in the city of Cordoba-Argentina in a context of poverty and the study was carried out with at a third-year course, with continuity with those who had passed to fourth year the following year. The research techniques used were: in-depth interviews with students, teachers, principals; and observation of classes, recess and institutional meetings. From there on, the theoretical

analysis of these records was performed and the most significant nodes were established to explain the problem.

As regards final thoughts, a central aspect reached by this thesis was the understanding of the fact that the disinterest and neglect shown by students in the classroom can be explained from the traditional teaching mode, largely preserved by the school studied. Thus, the idea that the youth are apathetic towards knowledge and school in general was denatured. Some explanations were provided as to the fact that the difficulties of students of popular sectors to develop educational activities are linked more to the way the school is related to them than to the limitations on literacy brought from their home.

In this investigation some lines of analysis were established to explain how media culture produces a kind of youth subjectivity that conflicts with that required by traditional school. Among these lines of analysis, we emphasize the way these mediations shape a hyper stimulated body and, in turn, produce speeches lacking meaning, which unsettles school requirements of remaining still, concentrated and trained in literacy. Moreover, the way communication networks make a new (fragmented and overlapping) ordering of time and space that is in tension with the required order of closure of the classroom and the serial division of the school rhythms, is also explained. Another axis was the way the stage of youth supervised / controlled by the school and the family is redefined by the media, a fact that calls into question the direction of the school authority. On the other hand, the idea that the use of netbooks and Internet in educational practices can exacerbate the problems of reading comprehension undergone at school was also developed. Finally, alternative ways of teaching in some classes that achieve challenged students from speeches and media recognition present at the youth culture were documented.

## INTRODUCCIÓN

### 1- Presentación

Esta tesis de doctorado se sitúa en el campo disciplinar de la Comunicación Social y es el resultado de una investigación etnográfica llevada a cabo en una escuela secundaria y periférica de la ciudad de Córdoba, Argentina, durante los años 2010 y 2011<sup>1</sup>. En este trabajo se intenta desentrañar cómo las prácticas juveniles en torno a los medios de comunicación nos ofrecen pistas para elaborar articulaciones entre los nuevos modos en que los alumnos se relacionan hoy con la escuela y los nuevos modos en que las tecnocomunicaciones construyen subjetividad<sup>2</sup>. Es de público conocimiento que la dispersión de la atención y el empobrecimiento del interés de los estudiantes respecto a las actividades de lecto-escritura desestabilizan las prácticas educativas, tensionan las relaciones institucionales y resquebrajan el sentido de ser de la enseñanza escolar<sup>3</sup>. En términos generales, se observa la dificultad de los alumnos en sostener la atención en la exposición del docente; la necesidad de moverse o andar por el curso, intentar salir y entrar al aula por fuera de los horarios reglados; interrumpir la clase con asuntos propios y lejanos al contenido dictado; así como también últimamente el uso del móvil que irrumpe dentro del espacio del aula como lugar cerrado. Todas estas son nuevas formas de estar en el aula que

---

<sup>1</sup> Este recorrido contó con otro anterior (2005-2006) durante el cual se realizó una primera etapa de campo que se encuentra sistematizada y analizada en una tesis de maestría, con el título: *Articulación entre mediatizaciones y procesos de escolarización: cómo participan los medios en el desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. Investigación de carácter etnográfico en un colegio público, ubicado en contexto de pobreza*. La maestría se denomina Comunicación y Cultura Contemporánea y es dictada por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.

<sup>2</sup> Tomo la noción de subjetividad de Huergo (2010, p. 93) que indica que ésta articula experiencia y lenguaje, el lenguaje le da forma a la experiencia, en tanto la obtura, la posibilita, la nombra; y por medio de la experiencia construimos nuestra subjetividad. La subjetividad es el proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito, donde el yo depende siempre de una pertenencia identitaria.

<sup>3</sup> En esta tesis, como lo determina la gramática, los colectivos compuestos por diversos géneros están escritos en masculino (los estudiantes, los profesores...); nosotros consideramos que esto pone en evidencia una artificiosa y no inocente manera en que nuestro lenguaje valora lo masculino por sobre lo femenino o cualquier otra opción de género. Si bien reconocemos que ello puede ser paliado usando el símbolo arroba, nos parece que entorpece una lectura tan extensa.

mueven de lugar las disposiciones previstas desde el formato tradicional de enseñanza, con su orden establecido y que son fuentes constantes de diversos y fuertes conflictos allí<sup>4</sup>.

Esta problemática demanda ser estudiada, es necesario poder comprender qué está sucediendo para que este desencuentro, entre lo que se espera de los alumnos y lo que ellos hacen, se haya arraigado en las aulas y dé cuenta en definitiva de una crisis de sentido por lo que esta institución ofrece a las nuevas generaciones. Las consecuencias de esto están a la vista: bajo nivel de rendimiento respecto a los saberes impartidos que se manifiesta en bajas y sostenidas calificaciones a lo largo del año; alto porcentaje de repitencia y abandono escolar, lo cual redundando en un constante ir y venir de alumnos que ingresan y egresan de los cursos; malestar en las relaciones áulicas entre docente y estudiantes, y también entre compañeros; la pérdida de autoridad de la figura del docente, el desinterés por lo que éste ofrece; el barullo constante por las ganas de conversar y moverse en el aula. Todas éstas son situaciones que ponen en jaque todo intento por hacer de este espacio algo parecido a lo que en otro momento fue. Los alumnos explican estos desbandes con la queja de que les resulta aburrido estar tanto tiempo quietos, con temas que no les resultan interesantes, mientras que los docentes manifiestan que los jóvenes ya no quieren aprender.

Desde el enfoque de esta tesis, tomamos la noción de cultura mediática para pensar esta problemática, reconociendo que ésta es compleja y tiene muchas otras aristas. Por ello consideramos que su explicación no se agota con este tipo de investigación, pero sí puede dar cuenta del modo en que las revolucionarias transformaciones tecnológicas en las prácticas comunicativas fortalecen el desordenamiento del formato tradicional con el cual enseña la escuela pública. Los medios de comunicación han transformado las relaciones

---

<sup>4</sup> Cuando mencionamos a la enseñanza o formato escolar “tradicional” aludimos a una modalidad educativa instituida desde un modelo enciclopedista que da cuenta de una forma de entender y realizar las actividades escolares y que se mantiene en muchos aspectos aún vigente a pesar de sus cien años de historia: bancos en filas, distancia fijas entre el espacio para el docente –al frente– y los alumnos, el uso del pizarrón, actividades relacionadas casi exclusivamente con la lecto-escritura (donde predomina la ejercitación, la repetición y la memorización), horarios segmentados según materias, reglas de comportamiento donde el silencio y la quietud del cuerpo juegan un papel central, la autoridad incuestionable del docente en la transmisión del saber, que por otro lado debe ser racional y está disociado de la experiencia del alumno y de las realidades sociales. Huergo (2001, p. 129) afirma que los rituales escolares fueron originariamente pautados desde manuales de didáctica y por la conducción permanente de maestras norteamericanas que componían el “esqueleto del proyecto normalista sarmientino”. Si bien estamos señalando que este modelo está en crisis y por ende se sostiene conflictivamente en la escuela, así como reconocemos que algunos docentes intentan escapar a su rigidez con propuestas alternativas, advertimos que aún no se ha pasado a otro y por lo tanto lo ubicamos como la matriz desde la cual la institución sigue configurando sus prácticas.

con el conocimiento, ya que ahora circula por fuera de la escuela, del libro y de la palabra del docente, estos han dejado de ser las fuentes únicas y autorizadas para difundirlos y legitimarlos. Y si bien los diversos saberes (contenidos, tipos de relatos, procedimientos, lenguajes) que difunden los medios y las escuelas no son los mismos, ambos socializan a los jóvenes y establecen modos de sociabilidad que no son congruentes entre sí, sino que por el contrario tienden a producir percepciones y comportamientos contradictorios.

Indagar sobre esta problemática escolar desde la cultura mediática para pensar lo que sucede hoy en la escuela, implica ahondar en diversas experiencias cotidianas de los jóvenes/alumnos: cómo ellos perciben y se implican o no en las prácticas desde las cuales enseña la escuela, cómo circula la comunicación allí, de qué modo experimentan la cotidianeidad dentro y fuera de la escuela, qué relaciones establecen con diversas prácticas mediáticas, qué articulaciones se pueden elaborar a partir de la distancia entre la cultura promovida por los medios y la escuela.

La perspectiva etnográfica a la que adherimos está inscripta en la socioantropología y supone captar los significados menos evidentes presentes en la experiencia escolar y mediática que llevan a cabo los alumnos, así como la articulación con otras experiencias que se pueden identificar como importantes para ellos a partir del trabajo de campo. Esto ha requerido de un registro cercano y minucioso que logre dar cuenta de aquellas prácticas y sentidos que muchas veces no son considerados en el ámbito de la escuela, pero que sin embargo hacen parte del núcleo de la subjetividad de los estudiantes. Destacamos que estos sentidos no pueden desprenderse literalmente de las explicaciones aportadas por los estudiantes, docentes, directivos y preceptores, sino que deben ser contruidos a partir de un proceso de quiebre con el sentido común, y también con el análisis de perspectivas teóricas esencialistas que tratan de justificar soluciones instrumentales y aisladas para la educación, en las cuales actualmente se incluye el uso de tecnología en las aulas naturalizando supuestos efectos positivos.

Deseamos que esta investigación promueva, respecto al problema abordado, un pensamiento reflexivo y crítico que reconozca en la experiencia y la palabra de los jóvenes/alumnos de los sectores populares una posibilidad fértil para su desarrollo. Esta tesis se elabora, teniendo en cuenta que en el año 2006 se aprobó una ley nacional que torna obligatoria la finalización del secundario para todos los jóvenes argentinos, para garantizar

este objetivo el Estado nacional estableció una serie de programas sociales. Con lo cual destacamos que el país vive una nueva etapa en la que se llevan adelante, por parte del Estado nacional, políticas educativas de inclusión hacia los sectores poblacionales más postergados, las cuales intentan desandar estructuras inequitativas instaladas a partir de décadas de neoliberalismo.

## **2- Objetivos de la investigación**

### **Objetivos generales**

- Reconstruir, por medio del trabajo etnográfico, las prácticas y la red de sentidos que los estudiantes ponen en juego en la relación con los medios de comunicación.
- Indagar sobre el modo en que los alumnos se relacionan con las prácticas educativas en el aula, y en particular de qué forma la atención y el interés que les suscitan intervienen en su desarrollo.
- Establecer articulaciones entre aspectos de la cultura de la escuela y la cultura de los medios que permitan aportar explicaciones respecto al modo en que se ha agudizado en los estudiantes el desinterés y la desatención por lo que brinda la escuela.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las experiencias mediáticas y las prácticas socioculturales ligadas a ellas con las cuales los estudiantes se sienten interpelados y construyen subjetividad.
- Reconstruir los procedimientos a través de los cuales los docentes presentan los contenidos diarios en el aula y los modos en que los alumnos se los apropian.
- Indagar sobre los rasgos de la cultura popular de los estudiantes y sus relaciones con las prácticas mediáticas y escolares que hacen parte de sus vidas cotidianas.

### **3- Inscripción disciplinaria de la investigación**

Esta investigación se inscribe en la disciplina de la Comunicación Social y en la perspectiva que reconoce a la comunicación como una práctica de producción de sentido a través del cual se construye, sostiene, transforma y reproduce la cultura de un pueblo. De esta forma, tomamos la mirada teórica de autores como H. Schmucler (1997) que defienden la relación insoslayable e indivisible de comunicación/cultura, el autor dice que la barra entre estas dos nociones es el mejor modo de manifestar su unidad y lo inviable que sería pretender estudiar la comunicación por fuera de la cultura o la cultura sin tener en cuenta los modos de la comunicación que la hacen posible.

Desde esa perspectiva elegida, fueron centrales autores como G. Abril (2003) quien nos permitió indagar en la cultura contemporánea formateada por el discurso de la información y sus efectos sobre la producción de sentido. La información es la práctica de comunicación hegemónica en la cultura del capitalismo avanzado, y por lo tanto se configuró como un modo posible entre otros de construir significación. De esta forma, el autor sostiene que el sentido es el problema teórico central en los procesos de información y por ende establece relación con teorías de la comunicación que comparten el interés particular por este problema (1997, p. 35-36).

Es por ello que este trabajo se nutrió de autoras como P. Sibilia (2009) que nos ayudó a pensar la subjetividad construida desde el espectáculo mediático, la compulsión a estar conectado y el temor a la soledad. Por otro lado, M.C. Mata (1991) nos posibilitó pensar sobre la comunicación radiofónica y los sectores populares de la ciudad de Córdoba, estableciendo cruces entre lo popular y lo masivo; desde una misma perspectiva S. Martinez-Luque (2012) desarrolla un análisis pormenorizado sobre el discurso de dos radios locales de la ciudad de Córdoba-Argentina que fue valioso, pues además de profundo fue el único trabajo de investigación que encontramos sobre ese objeto de estudio.

Ingresando al campo que intenta articular procesos de comunicación con procesos de educación tomamos como eje los trabajos de J. Huergo (2001) que postula, desde la lógica de H. Schmucler, el uso de la barra para manifestar la relación entre comunicación/educación. J. Huergo afirma que desde esta perspectiva se pretende articular procesos y prácticas de formación de sujetos y subjetividades con procesos y prácticas de



producción de significados. De este modo, considera que el desafío de este nuevo campo de estudio es ensanchar las fronteras que reducen la educación a la escuela y la comunicación a la tecnología, los medios o las TIC. En este sentido, él pretende salir de la mirada instrumental que hace foco en los objetos para mirar los procesos, y señala la importancia de poder captar los modos culturales de significación desde los cuales se constituyen las identidades y la socialización de los grupos. En esta misma línea de análisis, J. Martín-Barbero (2002) brinda un recorrido que instala a la educación desde la comunicación y para ello toma el trabajo de P. Freire, quien fue uno de los precursores en establecer esa articulación.

Como referentes desde la Ciencia de la Educación y su estudio de la escuela secundaria y los estudiantes desarrollados principalmente en Argentina y México contamos de modo ineludible con F. Terigi (2014), G. Tiramonti (2004), I. Dussel (2010), S. Duschatzky (1995), A. Furlán (2000), C. Jacinto (2007), C. Saucedo (2006), E. Weiss (2009); otros referentes del mismo campo, pero que desarrollan lecturas específicas sobre dimensiones políticas y socioculturales de la realidad de las escuelas de la ciudad de Córdoba, Argentina son: A. Carranza (2010), S. Kravetz (2010), M. Maldonado (2001), S. Servetto (2008), G. Molina (2012), O. Falconi (2014), N. Alterman (2014), A. Coria (2014). El enfoque socioantropológico para indagar sobre los procesos educativos se construyó desde los siguientes autores: C. Geertz (2003), E. Rockwell (2009), V. Edwards (1995a), E. Achilli (2005), J. Ezpeleta (1983), A. Diaz de Rada (1997), H. Velasco (1997), M. R. Neufeld (1994).

La descripción teórica realizada no es exhaustiva, pero señala los pilares que sostienen este trabajo de investigación, aunque en cada capítulo se entretejen otros autores que dan cuenta de especificidades y hallazgos puntuales encontrados en el campo que demandaron su análisis y explicación propia.

#### 4- Acerca del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó desde el enfoque etnográfico (años 2010 y 2011) utilizando como técnicas para el estudio la entrevista en profundidad con los alumnos, docentes, directivos, preceptores; y también la observación de clases, en la sala de profesores, recreos y reuniones institucionales. Por otro lado, se realizaron dos actividades: una fue ver con el curso “La película de Los Simpson” y la otra fue la realización de afiches utilizando la técnica del collage para representar por medio de imágenes distintos aspectos de sus vidas ligados a los medios y a la escuela. Después de ambas actividades también se entrevistó a los alumnos para desentrañar el significado de sus percepciones. Durante el transcurso del trabajo de campo el grupo de alumnos pasó de estar en tercer año a cuarto del ciclo de especialización del colegio República Argentina<sup>5</sup>.

Destacamos como importante, a nivel metodológico, que esta investigación fue proyectada como continuidad de una primera investigación que se realizó en el mismo colegio durante los años 2005 y 2006. En ese primer trabajo se utilizó una metodología más restringida, ya que como técnica de recolección de información únicamente se entrevistó al grupo de alumnos, mientras que la técnica de observación se limitó al recreo y la sala de profesores, o sea el foco sólo se puso en los estudiantes y se omitió el espacio de observación del aula. En esta segunda investigación se amplió el grupo de informantes a los docentes, preceptores y directivos, y la técnica de la observación se realizó durante las distintas horas de clase. Poder llevar a cabo entrevistas en profundidad con todos los miembros que participan en el día a día escolar, y observar las clases, nos devolvió una mirada mucho más compleja de lo que allí ocurre y nos permitió particularmente percibir que entre lo que los sujetos dicen que hacen y lo que efectivamente hacen en el aula hay una distancia, lo cual resignifica lo dicho durante las entrevistas por los sujetos, y permite abrir el juego hacia nuevos sentidos para la investigación.

Durante el trabajo de campo lo primero que se realizó fue construir un mapa lo más exhaustivo posible de las prácticas mediáticas de los alumnos, y dentro de éste identificar cuáles son los medios (programas y contenidos) de mayor interés e interpelación. En un

---

<sup>5</sup> Los nombres propios que aparecen en este trabajo son ficticios para preservar la confidencialidad de la información y en anonimato de la institución y personas que generosamente participaron en esta etnografía.

segundo momento se trató de averiguar cómo, por qué y para qué se produce la aceptación a ser público de esos medios y programas, mientras que también se los interrogó sobre sus experiencias escolares ligadas a los profesores, contenidos, aprendizajes, tareas, recreos, amistades, enemistades, usos de medios. Por momentos, los medios y la escuela hacían parte de una misma conversación, por ejemplo cuando algún alumno comentaba sobre el uso del móvil durante una clase, la expectativa que tenían sobre el uso de las computadoras en la escuela o cómo relacionaban algún contenido visto en clase con una información mediática.

Durante las entrevistas, conversé con los profesores sobre cómo se sentían en la escuela, cómo percibían a sus grupos de alumnos respecto a los contenidos que impartían, qué expectativas tenían sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula, cómo era la relación entre los jóvenes, para con la escuela y con ellos. Considero que fue productivo haberle dedicado dos años a la tarea de campo, permaneciendo dentro de la escuela: observando clases, conversando con cada uno de los docentes, de los alumnos, con el director, agregando algunos de los estudiantes a mi Facebook, chateando con ellos, tratando de relevar sus prácticas de comunicación y los sentidos significativos que las sostienen.

Por otro lado, destacamos que fue muy importante haber dado clases en esta escuela entre los años 2003 y 2007 para tener una mirada del conjunto de la institución. Situación que me permitió tener un acercamiento más personal con ésta, ya que parte de algunas observaciones e ideas iniciales las realicé durante mis propias horas de clase, también en la sala de profesores, durante las reuniones institucionales, en definitiva, en relación al funcionamiento general de esta escuela.

Recortar lo que se registró, analizó e interpretó no es una tarea sencilla, surge la duda de hasta dónde se recorta sin perder ideas, informaciones, sensaciones que son necesarias para transmitir al lector el asunto abordado sin simplificaciones o reduccionismos. En este sentido, el trabajo de redacción, en el cual estoy inmersa mientras escribo estas líneas, implica cuidar para que aquello que se deja afuera no menoscabe la dimensión del problema tratado, pero que tampoco agregue asuntos laterales que por muy interesantes que sean hacen perder el hilo de aquellos aspectos centrales que apuntalan explicaciones para el problema planteado.

## 5- Presentación de los capítulos que conforman esta tesis

Esta tesis consta de seis capítulos. Los dos primeros abren la discusión teórico-metodológica que guiará esta tesis. En el capítulo 1: *La construcción del problema de investigación: perspectiva teórica para el análisis*, se presentan las preguntas centrales que orientan la indagación y se trabajan los principales conceptos que las componen. El eje de este capítulo lo constituye el problema de investigación, en función del cual se explicitan los referentes teóricos que han ido marcando el campo de discusiones en torno a la problemática abordada. En el capítulo 2: *Acerca de la perspectiva etnográfica y el trabajo de campo*, se comparten algunos fundamentos del enfoque etnográfico y las estrategias metodológicas adoptadas para el desarrollo del trabajo en terreno. Por ser esta una etnografía, ambos capítulos se encuentran estrechamente relacionados y pretenden explicitar los pilares teórico-metodológicos fundamentales que sustentan y se ponen en juego en la investigación. También se presentan las primeras percepciones del trabajo de campo: medios de comunicación nuevos que ingresan a la escuela, las prácticas mediáticas de los grupos de alumnos y una descripción de cómo es el barrio, la escuela y los alumnos. Conocer dónde y con quiénes se realizó esta etnografía será fundamental para comprender los sentidos puestos en juego en los análisis y explicaciones realizadas.

Los capítulos que siguen analizan las prácticas educativas y las prácticas mediáticas, llevadas a cabo por el grupo de estudiantes seleccionado, a partir de la perspectiva teórica definida. En el capítulo 3: *Análisis de las prácticas educativas para pensar el desinterés de los alumnos en el aula*, se describe y analiza de qué modo los docentes presentan los contenidos en el aula de la escuela estudiada, se pretende dar cuenta de distintos aspectos comunicativos que se ponen en juego en ese espacio. De este modo no sólo se describen algunas clases desde sus contenidos, sino también a partir de cómo se organizan las prácticas educativas y se establecen las relaciones entre los docentes y alumnos. En este capítulo se analizan algunos aspectos particulares de la cultura mediática que interpelan, desacomodan o son usadas por las prácticas educativas presentadas. Y se dejan planteadas algunas preguntas y discusiones centrales.

En el capítulo 4: *Escuela y estudiantes de sectores populares*, se presenta una serie de análisis respecto a las nuevas demandas que vive hoy la escuela, como eje central

ubicamos el ingreso de los sectores populares y la obligatoriedad institucional de que finalicen la secundaria. A partir de aquí se abren varios ejes que analizan las nuevas formas de relación en el aula, familias, interés-desinterés de los alumnos por la escuela. Así como también se presenta “el cuerpo y la imagen” como una nueva forma de relación social, a partir de la cual se establecen disputas, conflictos e integraciones grupales.

En el capítulo 5: *La radio como práctica mediática de la cultura de los alumnos*, se describen y analizan dos emisoras radiofónicas y las interpelaciones que éstas realizan en el grupo de alumnos; el modo en que esas comunicaciones producen disposiciones corporales y subjetivas en los jóvenes; y se establecen reflexiones sobre la distancia entre éstas y aquellas requeridas por las prácticas educativas. También se establecen articulaciones con prácticas socio-culturales significativas para estos jóvenes que se difunden por medio de esas radios como son la promoción del baile de cuarteto y la difusión de la música de cuarteto. Aspectos que son centrales en las experiencias de estos jóvenes y que afectan el modo en que ellos llevan a cabo el rol de alumnos.

Finalmente en el capítulo 6: *Otras prácticas mediáticas que interpelan a la escuela*, se describen y analizan tres prácticas mediáticas de fuerte interés para el grupo de estudiantes. El orden de presentación es, primero el programa de Los Simpson, se trata de comprender por qué es un programa que interpela profundamente al grupo, de qué modo en este discurso se presentan aspectos particulares de época ligados a las normas sociales, a la autoridad y a diversos saberes fragmentados y cómo esto se manifiesta en la institución escolar. En un segundo lugar desarrollamos un análisis pormenorizado respecto al uso que los jóvenes hacen del móvil en la escuela, cómo éste desarma las coordinadas de espacio-tiempo meticulosamente ordenadas desde el origen de la escuela tradicional, desarticulando los modos de control adulto en ese espacio y desinstalando los límites entre el afuera y el adentro del establecimiento. El capítulo concluye con las expectativas que despierta la llegada de las netbooks a la escuela; por un lado los alumnos manifiestan una serie de expectativas, mientras que los docentes y el director observan con preocupación la incorporación de tecnología a las prácticas educativas tradicionales. Desde este marco situacional, se analiza cómo desde el sentido común los docentes y alumnos relacionan la tecnología con un acceso transparente al conocimiento o, por el contrario con prácticas culturales vacías. Se presenta cómo los docentes desde la inexperiencia, interés o

indiferencia intentan promover actividades con tecnología. Un aspecto que se advierte es que el uso de netbooks e Internet pueden agudizar las dificultades de lecto-comprensión de los estudiantes. También se desarrollan dimensiones centrales desde la cuales se podría religar tecnología con educación, a partir de pasar por el campo de la cultura.



## Capítulo 1

### LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA EL ANÁLISIS

#### **1- Planteo del problema: el desinterés y la desatención que presentan los jóvenes en el aula y su relación con la cultura mediática**

Esta tesis es fruto de un trabajo de investigación referido a cómo participa la cultura mediática en la conformación de la subjetividad juvenil que se manifiesta en la escuela, desacomodando allí los modos que tiene ésta de impartir contenidos. Es de público conocimiento que se ha agudizado la desatención y el desinterés de los alumnos por aquello que se les ofrece en el aula, con lo cual consideramos que esta tensión se ha instalado como un problema que demanda ser atendido, y no únicamente por investigadores de la ciencia de la educación, sino por estudiosos de diversos campos disciplinares. Es evidente la opacidad que ha adquirido el entramado de los problemas escolares producto de una sociedad cada vez más compleja e interconectada.

La vida cotidiana de la escuela se encuentra constantemente atravesada por los límites que impone este problema a la transmisión de los contenidos de cada disciplina. La tenue atención e interés puesta en las explicaciones que el docente a veces debe terminar reiterando hasta el cansancio, lleva muchas veces a que éste use técnicas de síntesis y fragmentación de saberes para que sus alumnos puedan retener algo y trabajar aunque sea por partes sobre un contenido. Las preguntas permanentes de para qué están ahí, para qué el docente fue a dar su clase o por qué no dedican esa hora a otra cosa (aunque no sepan decir cuál podría ser esa otra cosa) son nuevos cuestionamientos de los estudiantes que ponen en juego el sentido de ser de la escuela.

Dubet y Martuccelli (1998, p. 86) afirman que en la actualidad las modalidades de la socialización están profundamente afectadas; en el caso de la escuela, su utilidad, su finalidad cultural, sus modos de control, su administración respecto a los roles, ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente. Según los autores no se trata de una crisis, sino de un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como



un sistema unificado. La escuela obliga al alumno a combinar y articular diferentes lógicas de la acción que estructuran sus experiencias allí, es un trabajo de los individuos que deben dotar de sentido y coherencia a experiencias que no los poseen a priori. De esta forma, podemos considerar que hoy el problema de la socialización escolar apunta menos a saber qué interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar la heterogeneidad de experiencias por las cuales transitan allí (1998, p. 75).

En esta tesis hicimos el esfuerzo por avanzar en algunas respuestas, desde el campo de estudios de la cultura mediática, que puedan dar cuenta de qué está sucediendo. Es desde allí que surgen los siguientes interrogantes: ¿de qué modo la cultura que promueven los medios, fortalece el modo disperso que condiciona las comunicaciones áulicas?, ¿qué están diciendo los estudiantes cuando acusan permanentemente a la escuela de ser un lugar aburrido para ellos?, ¿cómo los procedimientos de fragmentación y articulación de diversos lenguajes (icónicos, sonoros, visuales) en los discursos mediáticos condicionan nuevos modos de producir e interpretar sentidos?, ¿cómo experimentan las jóvenes generaciones su cuerpo en un rincón del aula teniendo que lidiar con tecnologías tan diferentes a las mediáticas como son el libro, el pizarrón, la carpeta con su hoja en blanco, la lapicera?, ¿qué maneras de la sociabilidad ponen en juego las prácticas mediáticas de los estudiantes y cómo ellas entran en relación con las que se promueven dentro del aula?, ¿por qué los alumnos dan por sentado que en el colegio debería haber actividades que llamen la atención o que les resulten entretenidas?, ¿qué sucede con la disposición para atender los contenidos impartidos en la escuela cuando los alumnos los perciben desde el desinterés y el aburrimiento?

Para los alumnos el hecho de que el aprendizaje esté ligado a “algo que llame la atención”, como ellos lo mencionaron en las entrevistas, implica que sea sorprendente, atractivo, remite a una manera particular de conocer. El aburrimiento, para estos jóvenes, genera desinterés y por lo tanto baja atención, poca implicancia y productividad respecto a lo que se enseña en clase. Benjamin (1991, p. 118) nos permite establecer una reflexión respecto a la sensación del aburrimiento, dado que plantea que “el tiempo aburrido” en realidad puede ser pensado como un estado del alma, tolerable y necesario para la instancia creativa, para que haya algo por desear, por descubrir, por llenar; con lo cual adquiere un sentido positivo, en tanto es la condición necesaria para proceder a un acto nuevo, de

experimentación. En este sentido, si no hay vacío, quietud del alma, no puede haber ese encuentro con la imaginación necesario para que exista el ensayo de algo nuevo. Es por ello que afirma que “el aburrimiento es el pájaro del sueño que incuba el huevo de la experiencia” (1991, p. 118).

Consideramos que en general la escuela ha sido considerada históricamente por los jóvenes como un lugar aburrido, esto no es una novedad, lo nuevo es que en la actualidad este aburrimiento dificulta sobremanera el dictado de las clases y el buen rendimiento de los alumnos llegando a límites de lo inviable institucionalmente e intolerable para los docentes. A partir de esta reflexión nos preguntamos, ¿en qué momento ese aburrimiento, del que habla Benjamin, se tornó un estado dramático para los estudiantes y por ende para los docentes?, ¿qué experimenta un alumno cuando después del “carnaval” mediático se tiene que enfrentar a una lectura silenciosa e introspectiva?, ¿por qué su cuerpo manifiesta la necesidad de moverse, recorrer el curso, hablar, en definitiva la imposibilidad de la quietud como antes lo hicieron por más de un siglo otras generaciones? El vacío que dejan los medios cuando los alumnos ingresan a los cursos pareciera que muchas veces no sólo dificulta la disposición que requiere la lectura, sino que dejaría cierto desánimo frente al silencio y al desaceleramiento de imágenes, sonidos, movimiento que transforma ese tiempo en un tiempo muerto y perturbador a la vez.

Será por todo eso que muchas veces los alumnos comentaron durante las entrevistas que le piden a sus profesores para ver un video, usar las computadoras o hacer algo donde puedan moverse por el aula antes que tener una clase tradicional, con exposición por parte del docente y las ejercitaciones de lecto-escritura donde se supone deben permanecer quietos. Estas demandas dan cuenta de la característica que los alumnos le asignan al colegio: el ser “aburrido”, esta palabra es usada con frecuencia por ellos, por lo cual es una palabra que no pasa inadvertida, además que alude a un tipo particular de descalificación. Consideramos que si algo es considerado aburrido es porque se lo está comparando con otras experiencias que no lo son. Y esto se observa en las horas de clases, en las que los alumnos se quejan y los profesores no saben cómo mantener la atención y el interés para que se desarrollen las actividades que además le dan a su rol un sentido de ser en ese espacio-tiempo institucional.

Mata (1999a) al referirse a la mediatización de la cultura, advierte que los medios de comunicación modifican la manera de percibir, dotar de sentido y realizar las diferentes prácticas sociales. Consideramos que la demanda de los alumnos de que la escuela ofrezca actividades diferentes a las habituales, más allá de que esa demanda sea o no usando medios de comunicación, está haciendo foco en la necesidad de entretenerse, de sentirse atraído, de interactuar, lo cual remite a un tipo de apelación valorativa que nosotros consideramos que son promovidas fuertemente por los medios de comunicación como condicionamiento que marca la subjetividad contemporánea. Desde esta lógica es que Mata señala que la mediatización no es una cuestión de medios entendidos como canales físicos o técnicos, sino como matriz ordenadora de lo social en tanto transforma las valoraciones y las prácticas desde su propio interior, también las de comunicación. En este sentido Martín-Barbero nos ayuda a comprender lo que está sucediendo cuando dice que:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse, y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (2002, p. 80)

Según el autor, las nuevas percepciones y lenguajes producidos por la existencia de los medios, están:

Radicalizando la experiencia de des-anclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginario, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. (2002, p. 80)

En la cita anterior, el autor nos advierte sobre cómo los medios están produciendo nuevas formas de construir y recibir el conocimiento, ya que en estas nuevas modalidades

se ven implicadas no sólo la razón sino, como él lo afirma, el imaginario, la creatividad, la estética, el juego, la sensación, la emotividad. Y aún más importante que ello, el hecho de que se borren las fronteras y se mezclen procedimientos narrativos que antes se mantenían distanciados. En definitiva el saber tradicional, legitimado desde la matriz de la escritura, con su linealidad y su uso de procedimientos discursivos que apelan a la racionalidad, a la memoria, a la claridad, se encuentra desacomodado frente a nuevas modalidades de explorar y construir discursos para aprender el mundo.

Consideramos que la existencia de los medios en la vida cotidiana de los jóvenes construye y promueve una percepción sobre cómo es una instancia comunicativa llamativa y divertida y cuáles carecen de tales características. Estos significados (en torno a lo lúdico, dinámico, sensorial, interactivo) dejan a la modalidad de la escuela tradicional como un escenario demasiado estático, carente de sensaciones e intercambio con otros. En este sentido, ciertos valores legitimados desde los medios han sido apropiados por los estudiantes como “disposiciones” y desde allí construyen sus percepciones y comentarios sobre el aula. La necesidad de cambios que reclaman los alumnos de la escuela, como es de modo central el dejar de “aburrirse”, es parte de un discurso en el cual el entretenimiento aparece como fundamental e indiscutible.

Los chicos traen a la escuela una forma de atención organizada por el espectáculo visual contemporáneo (la televisión, el cine de atracciones, los videojuegos), con estímulos visuales cada vez más llamativos, coloridos e impactantes que nos “roban” la atención y nos dejan hipnotizados mirando a la pantalla... (Dussel *et al.*, 2010, p. 9)

Muchas veces los medios de comunicación difunden prácticas que por muy entretenidas que sean para los jóvenes, no dejan de estar vacías de contenidos y ofrecen más que una verdadera comunicación con sus pares, una conexión que lleva más bien a la compulsión por estar online. Por otro lado, es cierto que muchas veces el conocimiento en la escuela parece transformarse en información o discursos tan fragmentados que los alumnos no alcanzan a comprender lo que se supone que están aprendiendo, lo cual tiende a producir escaso interés e involucramiento. Consideramos que la escuela deslegitima el

cuerpo, los sentidos, aquellos discursos que se presentan como opacos, oscuros al entendimiento racionalista, y que no pueden ser traducidos de forma unívoca y clara por el lenguaje para servir a las múltiples codificaciones que demanda la institución escolar y que permite enseñar, evaluar y diagnosticar de forma rápida, uniforme y estandarizada a todos los alumnos.

Esta tesis se inscribe en un tiempo político nuevo, como lo señalamos, marcado por la Ley de Educación Nacional (2006) con claros intentos por establecer procesos de inclusión social también desde la educación. De este modo, esta ley establece la obligación de que todos los jóvenes del país finalicen sus estudios secundarios, lo cual implica el ingreso masivo de los sectores populares a la escuela y el deber de esta institución de sostener el proceso educativo de esta nueva población estudiantil hasta que culminen sus estudios. Situación que acarrea polémica entre los docentes y posturas encontradas sobre cómo educar a estos jóvenes que llegan a la escuela con prácticas culturales muy distantes respecto a la cultura escolar.

Por otro lado, también destacamos como parte de esta misma ley enunciados que se refieren al valor y a la necesidad de realizar acciones en relación con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la escuela. En este sentido, el Estado asume responsabilidades en torno a contenidos educativos que se difunden por medio de un portal de Internet “Educ.ar” y el canal “Encuentro” con la expectativa de que sean usados por los docentes en clases o como material de consulta para ellos. Mientras que los nuevos planes de formación docente de nivel primario y secundario incluyen una materia llamada Lenguaje Audiovisual y Digital. En sintonía con este nuevo tiempo político ligado a la educación y a la comunicación, destacamos la aprobación de la reciente Ley de Medios de Servicios Audiovisuales que pone sobre la mesa y el debate nacional la necesidad de pensar y asumir la comunicación como un derecho ciudadano y no como una mercancía al servicio de las ganancias empresariales monopólicas (Cruder, 2011, p. 99).

Esta nueva realidad política respecto a la comunicación y a la educación abre también para los discursos escolares nuevas concepciones, debates, capacitaciones, exigencias, apuestas que se legitiman y dejan en el cuestionamiento y la pérdida de valor modos más tradicionales de enseñar. Esta situación tan novedosa dispara diversos discursos que pretenden su legitimidad sobre la comunicación en la escuela, algunos que han ido

ganando terreno y postulan el uso instrumental de los medios como modo de renovar y actualizar el mobiliario escolar, y otros con poca fuerza que enfatizan la necesidad de pensar la comunicación en la educación como un nuevo modo de enseñar que abra a nuevos discursos, relaciones con el saber y participación estudiantil en el marco de una cultura dinámica e hipertextual, con un fuerte acceso de los sectores populares a los nuevos medios, que ya no pueden sostener prácticas educativas que no impliquen la producción y difusión de discursos y producción de medios también por parte de los alumnos.

## **2- Conceptos centrales y referencias teóricas del problema de investigación**

### **2.1- La mediatización de la cultura**

“... avanzar a tientas, sin mapa o con sólo un mapa nocturno. Un mapa para indagar no otras cosas, sino la dominación, la producción y el trabajo, pero desde el otro lado: el de las brechas, el consumo y el placer. Un mapa no para la fuga, sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos”.

Martín-Barbero (2003, p. 293)

El concepto de mediatización de la cultura señala que la cultura viene sufriendo un proceso de transformación profundo en el cual participan activamente los medios de comunicación, pasando a ser agentes privilegiados en la producción de nuevos sentidos socialmente compartidos. En la actualidad, no podemos estudiar la cultura desconociendo la incidencia que en ella tienen los medios de comunicación, ni estudiar a estos dispositivos de comunicación como mera tecnología, por fuera de la trama cultural particular en la que participan y cobran significación. En este sentido, Schmucler plantea a tal punto la imposibilidad de esa escisión, que señala el inconveniente de pensar en términos de medios de comunicación “y” cultura, a la vez que propone pensar en “medios de

comunicación/cultura”, el cambio no es menor, dice el autor, ya que la barra presupone que son dos dimensiones inseparables de estudio.

La barra (comunicación/cultura) genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. El cambio entre la cópula y la barra no es insignificante. La cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado. (Schmucler, 1997, p. 149)

Los procesos de comunicación mediáticos son prácticas culturales, ya que las mediatizaciones son acciones a través de las cuales los modos de ser de un pueblo o de un grupo se construye, se reproduce, se transforma, se legitima. De esta forma adoptamos el concepto de Díaz de Rada cuando sitúa a la cultura en tanto práctica, acción, y entre ellas de acción mental en contextos específicos (1996, p. 11). El autor señala que para ello es importante entender la cultura como comunicación, “es decir, como ejercicios continuados de acción significativa en los que los intervinientes se ven mutuamente imprescindibles”<sup>6</sup>.

Martín-Barbero, al adoptar el concepto de “mediaciones”, señala específicamente la “articulación entre los procesos de producción de sentido en torno a los medios masivos de comunicación y otras prácticas cotidianas de significación” (Mata, 1999a, p. 83). Por lo cual, al estudiar la mediatización cultural no se puede perder de vista que el meollo de la cuestión no está en la tecnología –lo cual remitiría a una perspectiva instrumental de los medios–, sino en los procesos de constitución y resignificación de sentido ligados a la vida y a los grupos sociales. Para ello, es necesario ubicar a los medios en el estudio de la cultura, no como transportadores de sentidos o “como espacios de interacción de productores y receptores, sino en tanto marca, modelo, matriz, racionalidad productora y organizadora de sentido” (Mata, 1999a, p. 84)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Díaz de Rada (1996, p. 7) advierte que por el contrario la cultura ha sido considerada por las Ciencias de la Educación como “un objeto” de acción y transformación, perspectiva que considera reduccionista e instrumental, si bien manifiesta que dentro de esta misma perspectiva existen diferentes líneas de investigación. Para el autor la forma de salir de esta confusión es entender la cultura como si no fuera un objeto o al menos como si se resistiera a serlo, para ello considera que el mejor camino es pensar a la cultura como prácticas o como acciones. En este sentido el sujeto no se relaciona con la cultura (como si fuera un objeto) sino que es constituido por ella.

<sup>7</sup> Mata (1999a, p. 81) plantea que el concepto de “cultura mediatizada” o “mediática” hace alusión a la producción colectiva de significados en las sociedades actuales donde los medios de comunicación poseen un

En esa misma línea, Thompson señala que las nuevas redes de comunicación y los nuevos flujos de información producen modificaciones en las relaciones entre los individuos, implicando nuevas formas de acción e interacción en la sociedad, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo; de esta forma no se sostiene la idea de que las mediatizaciones pueden ser pensadas como transmisión de información y contenidos simbólicos a individuos cuyas relaciones con los otros se mantendrían inmóviles (1998, p. 17).

Es por esto, que al definir a los medios como dispositivos productores de sentido no se los puede tomar de forma aislada o desarticulada respecto a otras prácticas cotidianas, ya que no son los únicos agentes productores de cambios ni constructores de subjetividad. Martín-Barbero describe esa perspectiva en relación a la televisión, pero nosotros la extendemos a todos los medios en su trabajo interconectado y dependiente:

... la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban en la sociedad previamente, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia: inserción acelerada de la mujer en el mundo del trabajo productivo, drástica reducción del número de hijos, separación entre sexo y reproducción, transformación en las relaciones de pareja, en los roles del padre y del macho, y en la percepción que de sí misma tiene la mujer. Es en ese debilitamiento social de los controles familiares introducido por la crisis de la familia patriarcal donde se inserta el desordenamiento cultural que refuerza la televisión. Pues ella rompe el orden de las secuencias que en forma de etapas/edades organizaban el escalonado proceso del aprendizaje ligado a la lectura y las jerarquías en que este se apoya. (Martín-Barbero, 2002b)

---

lugar privilegiado, dicho concepto intenta ir más allá de la noción de “cultura masiva” considerada insuficiente, pues “... fue entendida básicamente como un conjunto de objetos, producidos para las masas y consumidos por ella”, si bien la autora también considera que dicho concepto fue ampliado y se lo usa de una manera más compleja, en este sentido se refiere a Martín-Barbero en su libro *De los medios a las mediaciones*, en el sentido de que “... la cultura masiva es el modo en que se producen las significaciones en las sociedades donde “todo” (las relaciones sociales) se ha masificado”.



Thompson afirma que la propia conformación de la sociedad moderna fue posible a partir de una relación de interdependencia entre los medios de comunicación y otras esferas sociales. Para el autor el desarrollo de los medios –desde las primeras imprentas en la segunda mitad del siglo XV, hasta las actuales comunicaciones electrónicas, que permitieron la circulación de formas simbólicas a una escala sin precedentes–, constituye una parte esencial e integral del surgimiento de estas sociedades. “... El desarrollo de los medios de comunicación se mezcló de manera compleja con un determinado número de procesos de desarrollo paralelos que, tomados conjuntamente, constituyeron lo que hemos convenido en llamar «modernidad»” (1998, p. 15).

De esta manera, la mediatización implica estudiar no sólo los límites tecnológicos que se imponen a los procesos de comunicación, sino analizar la tecno-comunicación como un proceso integral que tiene un asentamiento tecnológico, pero que se imbrica con procesos culturales, manteniendo con ellos una relación de interdependencia.

John Fiske, uno de los teóricos más importantes sobre la cultura popular, decía hace unos años que “la información tecnológica es altamente política, pero su política no está dirigida por sus rasgos tecnológicos solamente. Por ejemplo, es un rasgo técnico el que le permite a la cámara de vigilancia identificar la raza de una persona más claramente que la clase social de la que proviene o su religión, pero es una sociedad racista la que transforma esa información en conocimiento”. La tecnología no es simplemente una posibilidad técnica, sino que supone prácticas sociales, dinámicas políticas y sensibilidades que son las que determinan sus sentidos y los modos de uso. (Dussel, 2010, pp. 10-11)<sup>8</sup>

Huergo (2001, p. 95) sostiene que existe una relación profunda entre los modos de comunicación de una época, la estructuración de la percepción y la evolución del imaginario, y las acciones colectivas. Por lo cual, los cambios en el primer nivel condicionan y producen cambios en el segundo; la co-evolución del primero y del segundo provoca a su vez la evolución del tercero. En este sentido, señala que los medios han

---

<sup>8</sup> El texto entre comillas pertenece a Fiske, J. (1994), *Media Matters: Everyday Culture and Political Change*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

modificado los modos de comunicación y por lo tanto la estructuración de las percepciones y el imaginario, esto tiene efectos en la forma en que los actores llevan a cabo sus prácticas.

Martín-Barbero relaciona dichos procesos de mediatización con la noción de socialización y afirma que allí donde antes estaban las instituciones tradicionales proveyendo de orden simbólico al mundo, ahora también están de forma privilegiada los medios dando cohesión y significado a los grupos sociales y sus comportamientos: aspiraciones, estéticas, modismos, intereses, conocimiento; los medios han pasado a ocuparse de todos los ámbitos de la vida, desplazando la centralidad exclusiva que antes tenían las instituciones modernas. El autor destaca que las transformaciones sociales que vivimos se sitúan en el ámbito de la cultura, y en este sentido son códigos de comportamiento de un grupo o de un pueblo:

Es todo el proceso de socialización el que está transformándose de raíz al cambiar el lugar desde donde se mudan los estilos de vida. “Hoy esa función mediadora la realizan los medios de comunicación de masas”. Ni la familia, ni la escuela –viejos reductos de la ideología– son ya el espacio clave de la socialización, “los mentores de la nueva conducta son los filmes, la televisión, la publicidad”, que empiezan transformando los modos de vestir y terminan provocando “una metamorfosis de los aspectos morales más hondos”. (Martín-Barbero, 2003, p. 44)<sup>9</sup>

En este sentido, consideramos que el debilitamiento de los referentes tradicionales ha sucedido paralelamente a la constitución y fortalecimiento de otros configurados desde los procesos de mediatización, capaces de redefinir las identidades y compensar la carencia de lazos sociales y espacios de pertenencia (Winocur, 2002, p. 125). Este fenómeno expresa nuevas formas de sociabilidad, que no necesariamente remplazan a las tradicionales sino que actúan paralelamente (Winocur, 2002, p. 203). Martín-Barbero lo expresa de la siguiente manera: “Estamos habitando un nuevo espacio comunicacional en el que “cuentan” menos los encuentros y las muchedumbres que el tráfico, las conexiones, los flujos y las redes” (2002b, s/p.)

---

<sup>9</sup> Martín-Barbero toma esa perspectiva de Bell, D. (1969), *Modernidad y sociedad de masas*, en *Industria cultural y sociedad de masas*, Caracas: Monte Avila, p.16.

## 2.2- La mediatización y la reestructuración del tiempo y el espacio

“La aparición de múltiples canales de flujo de comunicación e información ha contribuido de manera significativa a la complejidad e imprevisibilidad de un mundo ya excesivamente complejo. Al crear una variedad de formas de acción a distancia, permitiendo a los individuos actuar para otros no presenciales y permitiendo a otros responder de manera incontrolable a acciones y acontecimientos...”  
(Thompson, 1998, pp. 158-59)

La transformación de la experiencia relativa al tiempo y al espacio está ligada a la propia constitución de la modernidad y al proceso de desarrollo del capitalismo. Esta perspectiva pone en evidencia que la reestructuración de dichas dimensiones responde a la propia necesidad del sistema mercantil de tornarlas abstractas y poder así separarlas de su relación inmediata con la naturaleza. En este sentido, el desarrollo de tecnologías como fueron en su época el reloj hizo posible la estandarización respecto a la interacción con el tiempo<sup>10</sup>, el transporte acortó distancias, deslocalizando de su contexto de origen a las materias primas o a los productos manufacturados, así como llevando esclavos de un continente a otro; estas transformaciones necesarias para la acumulación de capital permitieron que los procesos productivos dejaran de estar desarrollados en etapas consecutivas, una detrás de otra, y pasaran a estar desarticulados de un tiempo y un espacio particular.

Junto a diversos avances tecnológicos que posibilitaron una nueva organización de los procesos productivos, también se desarrollaron los medios de comunicación que permitieron la extensión de la disponibilidad de las formas simbólicas en el espacio y en el tiempo. En este sentido, las primeras formas de telecomunicación, como el telégrafo y el

---

<sup>10</sup> Thompson (1998, p. 54) señala que “hasta mediados del siglo XIX, cada ciudad, cada pueblo o aldea tenía su propio estándar de tiempo; existía una pluralidad de tiempos locales sin coordinación alguna entre unos y otros. Sin embargo, con el desarrollo de los servicios de coches de correo a finales del siglo XVIII y la construcción del ferrocarril a principios del siglo XIX, creció la presión para la estandarización del tiempo calculado a escala supralocal”.

teléfono, permitieron que un significativo distanciamiento espacial no implicara tener que transportar físicamente las formas simbólicas ni incurrir en aplazamientos temporales. Las distancias que las telecomunicaciones empezaron a cubrir se extendieron de forma espectacular a la vez que se fueron eliminando virtualmente los retrasos temporales. Este hecho está relacionado con una de las características propias de la comunicación mediática que es el disponer de acceso a mensajes en contextos alejados de los cuales se produjeron (Thompson, 1998, pp. 51 y 53).

Anterior al desarrollo de las industrias mediáticas, la sensación de pasado y lugares distantes de la mayoría de las personas se había formado básicamente a través del contenido simbólico intercambiado cara-a-cara. La transmisión de narraciones desempeñaba un papel central en la formación del sentido del pasado y del mundo más allá de los lugares próximos. (...) Sin embargo, la creciente disponibilidad de formas simbólicas mediáticas ha alterado gradualmente la manera en que la mayoría de las personas adquieren un sentido del pasado y del mundo más allá de su ubicación inmediata. (Thompson, 1998, p. 55)

La desarticulación del tiempo y del espacio preparó el camino para otra transformación, ligada íntimamente con el avance de las telecomunicaciones, la posibilidad de la “simultaneidad despacializada”, o sea que la experiencia de la simultaneidad se separó del requisito de estar en un lugar común, el “mismo tiempo” prescinde del “mismo lugar”. En este sentido fue posible empezar a experimentar acontecimientos de manera simultánea a pesar de que sucedieran en lugares diferentes; este proceso se fue extendiendo hasta abarcar a todo el mundo e impulsó el despliegue de la “velocidad como medida del tiempo” en las comunicaciones e interacciones sociales (Thompson, 1998, pp. 53-54).

La economía informacional global ha impuesto un descomunal trastorno del espacio-tiempo de la producción, del que se sigue consecuencias sociales no menos importantes: una flexibilización espacial que lleva consigo el descentramiento y (...) la ubicuidad de los contextos productivos, la modificación de las relaciones y experiencias cotidianas y el desarrollo de un sinfín de nuevas actividades laborales

genéricamente relacionadas con la “comunicación”, que pasa por cierto a convertirse (...) en una noción tan indeterminable en su contenido semántico como fértil en prestaciones pragmáticas, instrumentales y estratégicas. (Abril, 2003, p. 147)

Giddens plantea que la red tecno-comunicativa cada vez más sofisticada y compleja en la que nos estamos moviendo cotidianamente acentúa una función mediática central que denomina “desanclaje del tiempo y del espacio”. El desanclaje de la experiencia temporal y territorial personal supone un proceso de abstracción de ambas categorías en relación al “aquí y ahora” del sujeto. En este sentido, “... la era moderna se caracteriza por haber reorganizado los tiempos y espacios sociales más allá del marco de la experiencia local-territorial inmediata y de la interacción personal” (Abril, 1997, p. 119). El autor llama “simulacros”, “descorporeización”, “virtualización” al fenómeno de “desmaterialización comunicativa” y señala que cuanto menos se remonta a la invención de la escritura, por lo cual agrega sería demasiado simple adjudicar este proceso a las nuevas tecnologías de la comunicación (Abril, 2003, p. 38).

Con la desarticulación de los tiempos y de los espacios vividos se altera también el sentimiento de pertenencia de algunos individuos a los grupos o comunidades. “El sentido de pertenencia deriva, en cierta medida, del sentimiento de compartir una historia y un lugar común, una trayectoria común en el tiempo y el espacio” (Thompson, 1998, p. 57). El autor señala que en la medida que el sentido del pasado, nuestro sentido del mundo y nuestro lugar en él dependen y se alimentan cada vez de los productos mediáticos, tanto más se verá alterado nuestro sentido de pertenencia a grupos y comunidades con los cuales compartimos experiencias comunes en el tiempo y en el espacio, un origen y un destino común; o sea que sentimos que pertenecemos a comunidades que en parte se han constituido a través de los medios.

Winocur señala que antes el sentido comunitario de la experiencia estaba relacionado con el hecho de compartir con otros trayectorias de vida bajo circunstancias similares del día a día ligadas a un espacio común y a la proximidad física, como pueden ser la fiesta, la misa, el mercado, los espacios cotidianos de intercambios. En relación a estos lugares de sociabilidad, los medios de comunicación han producido una profunda

transformación, ofreciendo como espacios de pertenencia lo que denominamos desde esta perspectiva de análisis como “comunidades imaginarias”. Este tipo de pertenencia a un grupo se realiza sin que exista el conocimiento personal, dice la autora, por lo cual prescinde de un tipo de “contacto” que genere compromisos o sanciones, y por lo tanto constituye identidades que tienden a ser más laxas.

La experiencia mediática de integración se realiza al establecer lazos imaginarios de pertenencia con otros en circunstancias similares, sin necesidad de que medie el conocimiento personal ni el contacto físico. En esta clase de vínculos tampoco hace falta el pasado para darle sentido a la relación, ni el futuro para otorgarle proyección en el tiempo. (Winocur, 2002, p. 203)

Como lo enuncia la autora, la existencia de “comunidades imaginarias” mediante prácticas de tecno-comunicación redefine la percepción del espacio y el tiempo. Esta forma de conformar grupos de sociabilidad recrea la relación con el espacio, dado que desde diferentes lugares geográficos se puede integrar el público que escucha “tal o cual” radio o se puede ser parte de aquellos que asisten a un programa de televisión. Esto posibilita que personas en diferentes lugares integren la misma comunidad imaginaria, posibilitando la existencia de mundos simbólicos compartidos con otros a la distancia. De esta forma, a través de las comunidades imaginarias, personas de diferentes lugares construyen en común ciertas sensibilidades, vocabulario, rutinas, pautas de relación y contacto, lo cual implica cierta hibridación cultural.

La transformación que produce la existencia de los medios de comunicación en relación al desanclaje del tiempo y del espacio acentúa en nuestras sociedades un “extremo dinamismo”, lo cual no sólo señala la aceleración de los cambios actuales, sino también la “profundidad” en que afecta a las prácticas sociales y a los modos de comportamiento anteriores<sup>11</sup>. En este sentido, como ya dijimos, los procesos de mediatización producen consecuencias como lo señala Martín-Barbero respecto a que la cultura tiende inevitablemente a hibridizarse al ser gestada en estos movimientos des-territorializados que

---

<sup>11</sup> La reflexión es de Mata (1999a, p. 84) y está basada en la perspectiva de Giddens, A. (1995), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península.

atraviesan las anteriores demarcaciones culturales que hoy viven y conviven de forma desarraigadas (2002b).

Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos. (Martín-Barbero, 2002b, s/p)

En este sentido, dentro de los último medios creados el teléfono móvil produce la vivencia de un dinamismo constante en las comunicaciones personales, transformándose estos aparatos en prótesis del cuerpo humano, ya que permiten el contacto permanente con un otro lejano, "... no importa dónde se esté; siempre se está: al alcance y pudiendo ser alcanzado, informándose e informando; en conexión" (Mata, 1999a, p. 85).

De esta forma, el uso del teléfono móvil en lo cotidiano no sólo cambia la experiencia real de la comunicación interpersonal, sino que posibilita nuevas representaciones sobre dicha experiencia. Por ejemplo, el móvil puede ser usado como herramienta de trabajo para el envío y recepción de información, los padres pueden mantener cierto control sobre las actividades de sus hijos localizándolos con facilidad; estas experiencias con el teléfono modifican desde dentro de la misma práctica ciertas percepciones, asociando valores positivos al uso de la tecnología en la comunicación, como pueden ser la circulación permanente de información, la rapidez, la funcionalidad, la ejecución, el control, lo cual hace que se realicen más estas prácticas mediáticas de comunicación y menos otras.

Abril (1997, p. 122) señala que la sensación de "urgencia" con la cual son vividas todas las llamadas del móvil, produce la percepción de que ninguna pudiera ser aplazada en el tiempo. "En su uso privado, el móvil obliga al usuario a la expectativa de la urgencia y a prestar atención preferente a los interlocutores distantes". El autor también destaca que el móvil, así como el walkman, sostienen dos funciones polarizadas respecto a la comunicación: por un lado la de "mantener una situación de continuo contacto con la "comunidad comunicante" (...) y, por otro, la de aislar totalmente del entorno físico

circundante” (1997, p. 123). Según Abril este tipo de aparatos comunicativos permite redefinir lo lejano y lo próximo en cualquier circunstancia; atendiendo a una situación de “telecomunidad virtual” el sujeto se puede aislar de su experiencia inmediata. De esta forma, “el sujeto comunicativo mantiene así una relación lábil y condicional con su entorno” (Abril, 2003, p. 198).

Martín-Barbero y Rey (1999, p. 25) plantean que el tiempo en el que se instala el audiovisual es el de la simultaneidad, de la instantaneidad y del flujo. En general los medios de comunicación, y en particular la televisión, para los autores, hacen un “culto al presente” a partir de superponer información una tras otra, desplazando el valor histórico del relato a un valor puesto en la actualidad. “Pues una tarea clave de los medios hoy es fabricar presente: un presente concebido bajo la forma de golpes sucesivos sin relación entre ellos. Un presente autista, que cree poder bastarse a sí mismo”. Esta situación, dicen los autores, refleja el debilitamiento del pasado en el discurso mediático, ya sea sobre cualquier asunto de actualidad (arquitectura, plástica, religión), el discurso se presenta descontextualizado, deshistorizado, reducido a cita. Por otro lado, el futuro que implicó en otro momento el lugar de las utopías, hoy despojado de los grandes relatos que aglutinaban y proyectaban un horizonte más o menos lejano de ideales, hace que nos encontremos condenados a un presente continuo, una secuencia de acontecimientos que se disparan uno tras otro sin dejar rastro; pues pertenecen a un tiempo efímero en el cual los sentidos no terminan de constituirse y son sustituidos por otro y otro y otro.

### **2.3- La comunicación mediática en la construcción de hegemonía**

La manera en la cual los medios hegemónicos construyen sentidos que penetran y se ramifican en la vida cotidiana si bien es imperceptible para los sujetos que la viven, no es casual, esos sentidos parten con intenciones desde distintos centros de poder, y por lo tanto por debajo de esa aparente fragmentación y dispersión de mensajes existen estructuras económicas y políticas que intentan ordenar los sentidos legítimos de la vida en sociedad. La comunicación de masas implica una relación desigual en la lucha por el sentido y la hegemonía; en esta batalla se despliegan estrategias comunicativas en alianzas con intereses



económicos y políticos que van a permitir el posicionamiento, el reparto y la reproducción del poder en los diferentes órdenes del sistema social, ejerciendo cohesión e integrando de forma desigual a los distintos grupos sociales. En la actualidad los medios son dispositivos estratégicos en la construcción de subjetividad, ya que las instituciones de la modernidad han perdido legitimidad y los medios ahora ocupan parte de ese lugar vacante, disciplinando a los sujetos y ofreciéndoles “muchas más” opciones que antes para llevar adelante su vida<sup>12</sup>.

Alemán considera que la hegemonía es siempre un momento político en el cual se anudan sentidos y emerge un discurso compartido que designa la realidad contingentemente. Esto es así, dice el autor, porque:

La realidad está constitutivamente construida por discursos; los afectos, los cuerpos, las pulsiones, están atravesados por el discurso, marcados por sus significantes, determinados por una retórica y una gramática que suspende toda idea de una “fuerza original e inmanente” que se pueda representar directamente. Segundo: estos discursos que constituyen la realidad lo hacen de tal manera que no pueden nunca representarla en su totalidad. El discurso constituye a la realidad, no la puede representar de modo exhaustivo, y sin embargo, se tiene que hacer cargo de intentar representarla de un modo fallido. Esta brecha “ontológica” entre discurso y realidad es irreductible e imposible de ser suturada. La representación vehiculizada por el discurso es estructuralmente fallida, existirá siempre una “heterogeneidad” que impide que la representación se produzca como totalidad. (Alemán, 2015a, s/p)

Consideramos que si bien los medios han devenido medulares, en tanto pueden lograr construir tramas que definen sentidos hegemónicos, no pueden hacerlo solos, la hegemonía se construye con la anuencia, resistencia, lucha, negociación de los públicos. Tomando la perspectiva de Gramsci, consideramos que a diferencia de la dominación que

---

<sup>12</sup> En la actualidad, a diferencia de lo que imaginó la modernidad, ya no existen instancias reguladoras donde el derecho, la soberanía, las estructuras políticas, jurídicas regulen al conjunto de la sociedad; dada la forma que ha tomado el capitalismo y la técnica hay una ausencia de esas regulaciones, pero a la vez para que todo no se disperse, tiene que haber estructuras de emplazamiento muy fuertes, el capitalismo, sus dispositivos de control, de construcción de subjetividad tienen que ser muy potentes para que esto no se disperse (Alemán, 2012, s/p).

presupone una construcción desde “los poderosos” hacia los dominados como una relación unidireccional, en la cual los sectores populares se ven arrojados por una fuerza exterior a la situación de opresión y padecimiento, la hegemonía –para Kaplún– implica “una infiltración, una internalización, un trabajo desde dentro de los sujetos...” (Huergo, 2004, p. 254), lo cual implica que son los propios sujetos los que de manera inconsciente sostienen en sus discursos y prácticas los sentidos hegemónicos, aun padeciéndolos<sup>13</sup>.

El poder neoliberal es una dominación que se disimula como consenso, una dominación que se presenta más como una dependencia a una serie de dispositivos que conforman la subjetividad que como una sumisión impuesta. (Alemán, 2015b, s/p)

Canclini sostiene que la dependencia de las masas con esos productos mediáticos deriva en parte de que encuentran en la acción hegemónica cierta utilidad para sus necesidades, con lo cual este servicio no es totalmente ilusorio, las clases populares prestan su consenso, conceden a la hegemonía una cierta legitimidad, por medio de la cual hegemónicos y subalternos pactan prestaciones de reciprocidad.

Sabemos que la burguesía, como propietaria de los medios de producción y circulación, tiene un papel decisivo en la organización material e ideológica de la vida popular. Pero, si pretende ejercer eficazmente su hegemonía, desde el momento de la producción debe incluir en los productos (en el número y diseño, en la función y el sentido) no sólo sus intereses sectoriales sino aquella parte de la cultura subalterna que vuelva a esos productos útiles y significativos para la mayoría. (Canclini, 2004, p. 160)

A diferencia de Freire que piensa el “reconocimiento” del otro en función de que se logre establecer una comunicación dialógica, consideramos que en general los medios

---

<sup>13</sup> Abril destaca que fue Gramsci quien “... abrió en los años veinte y treinta una línea distinta de investigación de lo ideológico, a partir de la noción de hegemonía. Esta noción remite a un ámbito de lo simbólico ausente en el pensamiento marxiano, y trata de contribuir a una teoría del poder que tampoco había sido elaborada por Marx” (1997, p. 146).

masivos construyen un discurso “cínico” ya que el “reconocimiento” del otro, de las culturas populares, se realiza para reforzar los propios intereses. En este sentido podríamos decir que a diferencia de la dominación que supone la no resistencia ni la negociación de los sujetos, la hegemonía no sólo la supone, sino que se construye desde ahí. Los sujetos subalternos también pueden, según la coyuntura política, hacer visible aquella parte de la cultura excluida, lo cual puede advenir como un discurso más amplio compartido que se infiltre y expanda dentro de la trama de sentidos hegemónicos.

La hegemonía es entendida –a diferencia de la dominación, que se ejerce sobre adversarios y mediante la violencia– como un proceso de dirección política e ideológica en el que una clase o sector logra una apropiación preferencial de las instancias de poder en alianza con otras clases, admitiendo espacios donde los grupos subalternos desarrollan prácticas independientes y no siempre funcionales para la reproducción del sistema. (Canclini, 2004, p. 158)

Thompson (1998, p. 279) señala que los medios crean nuevas formas de ejercer el poder, disociados del hecho de compartir un lugar común, lo cual conlleva a que los individuos no puedan controlar el conocimiento que reciben por fuera de su acceso directo. De esta manera el ejercicio del poder se torna más invisible y difuso dentro de la estructura social y pasamos de una sociedad disciplinaria a una sociedad del control.

En la actualidad son los medios, ya no sólo las grandes instituciones modernas, los que están protagonizando los procedimientos a través de los cuales se construye consenso y se tornan hegemónicas ciertas prácticas y discursos y no otros, lo cual implica el posicionamiento aventajado de algunos grupos, así como la exclusión o el ocultamiento de otros. Los procesos neoliberales en el país colaboraron en vaciar de sentido y deslegitimar profundamente las instituciones, sobre todo las públicas o sea aquellas ligadas al Estado y a la participación e inclusión social. Si bien el Estado nacional y la voluntad de la mayoría está desandando este camino, consideramos junto con Reguillo que:

Cuando las instituciones políticas han caído en descrédito y deslegitimación, cuando la autoridad se muestra incapaz de dar respuestas eficientes a los problemas de las

comunidades, cuando la sociedad no encuentra cauces de participación, es fácil que los medios dejen de ser precisamente eso, “medios”, y se conviertan en actores de peso completo que se erigen en jueces, en árbitros, cuyas construcciones del acontecer tienen efectos reales sobre la sociedad contemporánea. (2000a, p. 157)

Para finalizar consideramos junto con Mata (1999a, p. 88-89) que sólo podremos comprender la producción de la hegemonía, en la cual están implicadas las mediatizaciones culturales, en la medida en que analicemos los conflictos de los que hacen parte y las desigualdades que ayudan a reforzar, pero también en la medida en que analicemos las creaciones desviadas y alternativas que suscitan.

#### **2.4- La mediatización cultural: interpelación y apropiación**

Mata nos advierte que al pretender estudiar a los públicos de los medios de comunicación debemos considerar que nunca son contruidos de forma unidireccional desde éstos, sino a partir del cruce de distintas dimensiones. Es por ello que la autora afirma que el público está inscripto como marca desde la esfera de la producción del medio, a partir de las “estrategias de anticipación” que constituyen sentidos que serán aceptados o no desde las condiciones de recepción del público, constituyéndose la interpelación. Así, la esfera del consumo va a implicar una “... operación en la que se ponen en juego, complejamente, las necesidades, los deseos y experiencias de los receptores empíricos, generando un verdadero sistema de adhesiones y rechazos” (1991, p. 41).

De esta manera, la investigadora pone de relieve la importancia de desnaturalizar la categoría de público, al preguntarse qué significa ser público de un determinado medio. En primer lugar implica aceptar convertirse en interlocutores de una “solicitud” que viene de algún lugar. Por lo cual es central comprender las claves por las cuales en distintos momentos de la historia, algunos individuos aceptan esta solicitud. O sea estudiar al público supone entender la aceptación de la solicitud. Lo esencial de ser público de un medio es su propia constitución, entonces se debe estudiar cómo y por qué un determinado conjunto de personas se constituye en un público determinado, estudiar de qué forma ese

público se siente interpelado, cuál es la trama social en la cual funcionan esas interpelaciones.

Consideramos pertinente para este trabajo la definición que Duschatzky ofrece sobre la noción de interpelación como:

... una operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos sociales. No se trata de un acto expresamente intencional sino de un proceso por el cual un sujeto de deseo y de demanda se siente vinculado a un discurso (institución, práctica, etcétera) particular. (1999, p. 13)

Desde esta lógica, Mata plantea la noción de público no como un grupo de sujetos empíricos que se comportan de tal o cual forma según ciertos estímulos mediáticos, sino como sujetos que, inmersos en un mundo cultural, viven experiencias mediatizadas que los interpelan, los constituyen y los convocan a seguir siendo público de una emisora. En este sentido, afirma, ser oyente debe ser entendido, más que como un dato cuantitativo –base de mediciones– como parte de un “enorme conglomerado sociocultural”<sup>14</sup>, ser oyente es una condición internalizada a partir de “la idea de sí mismos, a partir de los consumos efectivos pero incluso, más allá de ellos, a partir de una cierta inscripción del medio y de las operaciones de consumo en el conjunto del campo cultural” (Mata, 1991, p. 44).

El consumo abarca los procesos sociales de apropiación de los productos, y por tanto de lucha entre las clases por participar en la distribución y hacer presentes sus demandas en la planeación social. En este sentido, el consumo es mucho más que el repertorio de actitudes y gustos catalogados por las encuestas funcionalistas de mercado y opinión, o que el área donde se completa el proceso productivo, donde “se realiza el producto”, como decía Marx. El consumo es el lugar en el que los conflictos entre las clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución de bienes y la satisfacción de necesidades. Es también el concepto clave para explicar la vida cotidiana, desde el cual podemos entender los hábitos que organizan el comportamiento de diferentes

---

<sup>14</sup> Mata especifica que toma esa expresión de Roger Clause.

sectores, sus mecanismos de adhesión a la cultura hegemónica o distinción grupal, su subordinación o resistencia. (Canclini, 2004, p. 159)

Thompson (1998, p. 63) señala que la recepción es una actividad rutinaria y práctica, lo cual implica que la recepción en primera instancia debe ser vista como una “actividad”, y en este sentido no como algo pasivo, sino como un tipo de práctica en la que los sujetos se implican, trabajando con los materiales simbólicos que reciben. En este sentido, prosigue el autor, la recepción es también una actividad “situacional”, o sea los sujetos reciben y procesan los materiales simbólicos en contextos sociohistóricos específicos.

Desde esta misma línea de análisis que plantea la recepción como una actividad, Abril (1997, p. 189) destaca la importancia del término “apropiación”, ya que el receptor lejos de ser el punto final de una comunicación programada por los emisores, es precisamente el intérprete, en tanto acepta, reconoce, significa, reinterpreta, negocia los sentidos producidos en otro escenario. Rockwell plantea que:

En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, clase), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto (...) Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente de aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidad que trasciende el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. (1997, p. 31)<sup>15</sup>

Rockwell señala que la apropiación da lugar a la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales, transformando y excediendo lo que recibe, por lo cual se constituye en un proceso activo, creativo, vinculado a un orden cultural cambiante.

---

<sup>15</sup> Rockwell toma la perspectiva de análisis de Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

## **2.5- La cultura popular en los discursos de los medios masivos**

Los jóvenes de los sectores populares se reconocen en ciertos discursos masivos y adhieren a ser sus públicos, lo cual implica que esas interpelaciones funcionan en un registro cuyos lenguajes y significados los interpelan, o sea entran en sintonía con otras prácticas de sus vidas cotidianas que constituyen sus identidades. Lo cual no quiere decir que esos discursos estén al servicio de prácticas de comunicación transformadoras para el beneficio de los sectores subalternos, inclusive muchas veces operan de modo cínico, especulando, calculando y manipulando datos e información sobre sus públicos para mejorar la performance (rating) del medio. Es por ello que los sectores populares negocian, tensionan, resisten y construyen con esos discursos masivos otros más o menos cercanos según cada situación.

Según Duschatzky (1999, p. 23) hablar de los sectores populares “quiebra la idea de un pueblo monolítico, instalando dos procesos intrincados: la desigualdad en la apropiación de bienes materiales y simbólicos, y el conflicto como territorio de disputa en la construcción de sentidos”. Por ello, dice la autora, si queremos ingresar en el mundo de las significaciones no podemos contentarnos con el mero dato estadístico que apunta al cúmulo de carencias económica de estos sectores, si queremos acercarnos a la identidad de un grupo de jóvenes de esta clase social no podemos establecer una relación causal entre esa posición social y la forma en que se relacionan y viven el día a día. El sentido de la experiencia dice Duschatzky “... se mueve por debajo de la realidad más real, de la más dura presencia de las cosas, y por encima de ella”.

Podríamos seguir hablando de clases como sujetos protagónicos si logramos desustancializar su definición e incluir en ella, junto a la participación en el proceso productivo, los demás hábitos, prácticas, creencias, que dan identidad a esos grupos: esas prácticas y esos discursos que se realizan también fuera de la producción, y que a veces no derivan de ella sino de otras determinaciones materiales y culturales. Entre tanto, la noción de popular –cuyas ambigüedades y riesgos se ven claros en los usos racistas, populistas y estatistas del término– puede servir para identificar la diversidad de relaciones sociales y culturales de los sectores subalternos. Dentro

de esta noción amplia, las determinaciones de clase son indispensables para evitar la disolución culturalista de lo popular. (García Canclini, 2004, p. 164)

Al estudiar la cultura mediática de los sectores populares consideramos, como nos explica García Canclini, que lo masivo no es algo ajeno ni exterior a lo popular, lo masivo es la forma que adoptan, estructuralmente, las relaciones sociales en una época en que todo se ha masificado, desde el trabajo, los productos y hasta las luchas populares. Tampoco puede identificarse lo popular por una serie de rasgos internos o un repertorio de contenidos tradicionales premasivos, lo cual sería esencializar la cultura popular. De este modo las tradiciones dejan de asociarse automáticamente con lo popular, pues puede ser el eco de lo hegemónico, el modo en que el poder le asigna un lugar a las clases subalternas, por ejemplo cuando por medio de leyendas y refranes se promueve el contentarse con lo que se tiene. Mientras que por otro lado, lo masivo que tan eficazmente contribuye a la reproducción y desarrollo de la industria cultural, también brinda información y canales para que los oprimidos superen la dispersión y se relacionen solidariamente (García Canclini, s/f, s/p).

Frente a toda tendencia culturalista, el valor de lo popular no reside en su autenticidad o su belleza, sino en su representatividad sociocultural, en su capacidad de materializar y de expresar el modo de vivir y pensar de las clases subalternas, las maneras como sobreviven y las estrategias a través de las cuales filtran, reorganizan lo que viene de la cultura hegemónica, y lo integran y funden con lo que viene de su memoria histórica. (Martín-Barbero, 2003, p. 100-101)

Por otro lado, esa misma cultura popular<sup>16</sup> fue la que desde el proyecto oficial de la escuela, en su búsqueda por implantar y legitimar la cultura culta-dominante, se intentó enterrar, pues no se la consideraba adecuada para el proyecto de nación civilizada que se

---

<sup>16</sup> Huergo señala que para Taborda y Freire la cultura popular no es algo homogéneo ni acabado, tampoco puede ser pensado como objeto o dato. No es un contenido fijo, ya que el pueblo no está de una vez y para siempre ahí encapsulado dentro de un concepto, "... de allí que sea necesario considerar e investigar lo popular en su proceso de permanente producción y emergencia..." (2004, p. 281).



pretendía llevar a cabo<sup>17</sup>. Como dijimos, los medios realizan otro tipo de proceso, el de promover cierta vigencia de lo popular desde ciertas representaciones mediáticas que se pretenden masivas, a través de las cuales ellos se sienten interpelados y construyen sus identidades. De esta forma, Mata compara las interpelaciones que ciertos medios de corte popular realizan a sus públicos a diferencia de aquellas que provienen de instituciones propias de la modernidad, en este sentido podríamos pensar también en la escolar:

La constitución de los sectores populares como público de estas emisoras pasa, finalmente, por la recreación de un tipo de sociabilidad fundada en las relaciones cortas, en el compromiso personal, los lazos de naturaleza afectiva, las expresiones sentimentales y la recuperación de gustos y modalidades de fruición ausentes en otras prácticas significativas emparentadas con la cultura ilustrada y fundadas en matrices racionales-iluministas. (Mata, 1991, p. 43)

A diferencia de las instituciones modernas ligadas a dichas matrices es en el mestizaje de discursos, en la revoltura de ideas, de proverbios, de oralidad, de vivencias que los sectores populares se encuentran representados, aunque a veces ese reconocerse puede ser parte de una puesta en escena mediática fabricada para su consumo. Martín-Barbero nombra lo popular "... en cuanto trama, entrelazamiento de sumisiones y resistencias, de impugnaciones y complicidades" (2003, p. 266)<sup>18</sup>. En este sentido afirma que lo popular no es sólo reproducción de los intereses dominantes, ni es tampoco un lugar aséptico, de prácticas incontaminadas, sino que vive imbricado en lo masivo y lo industrial. De esta forma percibimos que muchos discursos masivos si bien son un espacio para la reproducción de las sujeciones, los límites, los condicionamientos, también son muchas veces y de forma contradictoria un medio para el reconocimiento y la configuración de la identidad, la inclusión, la resistencia, el trastrocamiento de sentidos desde donde nombrar la diferencia.

---

<sup>17</sup> "La política cultural-educativa 'oficial' como lo señalaron Taborda (1951), se ha constituido como negación y aplanamiento de lo popular. Sin embargo, la cultura popular es un territorio de contradicciones, como lo señala Freire; un campo poblado de sentidos, tal como lo comprende Taborda" (Huergo, 2004, p. 281).

<sup>18</sup> De esta forma Martín-Barbero afirma que "... tras la aparición de las masas urbanas lo popular ya no será lo mismo. Y entonces, o renunciamos a pensar la vigencia cultural de lo popular o si ello tiene aún sentido será no en términos de exterioridad resguardada, sino de imbricación conflictiva en lo masivo" (2003, p. 319).

Martín-Barbero elabora una pregunta que ayuda a reflexionar sobre el modo en que los sectores populares se encuentran representados en los productos de la cultura de masas:

¿Cuánto de lo que constituyen o hace parte de la vida de las clases populares, y que es rechazado del discurso de la Cultura, de la educación y la política, viene a encontrar expresión en la cultura de masa, en la industria cultural? (2003, p. 321)<sup>19</sup>

La pregunta de Martín-Barbero apunta a los prejuicios o desconocimientos que muchas veces se tiene respecto del valor de ciertos discursos masivos para los sectores populares; antes que desmerecerlos es importante analizar qué sentidos logran vehiculizar, qué modos del lenguaje, la expresión, los sentidos ponen en juego, de qué forma se nombra allí lo que se niega o desvaloriza en otros discursos, cómo se liga con otras prácticas que hacen parte de lo cotidiano para esos grupos, qué tensiones respecto a la identidad propia y hegemónica constituyen.

## **2.6- Oralidad, escritura y después...**

Martín-Barbero (2002a, p. 93) afirma que la existencia del libro y la lectura en América Latina expresan su condición contradictoria con la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria, con lo cual está señalando las situaciones de desigualdad social de estas poblaciones que lleva a que algunos sectores estén absolutamente socializados en la cultura letrada y otros permanezcan bastante alejados de ella. En este sentido, los sectores populares son regramaticalizados, a través de los medios, desde una “oralidad secundaria” que tejen y organizan las gramáticas tecno-perceptivas de la radio y el cine con las nuevas visualidades provenientes de la televisión, el videojuego y el hipertexto. De esta forma, se produce una complicidad y complejidad en las relaciones entre la oralidad como cultura primaria y las nuevas gramáticas tecno-perceptivas, ya que éstas estarían sacando a la superficie la memoria colectiva enraizada en la oralidad.

---

<sup>19</sup> Martín-Barbero retoma y sintetiza una pregunta que propone Sunkel, G. (1985), *Razón y pasión en la prensa popular*, Series Estudios ILET, Santiago de Chile, p. 27 a 58.

Abril nos ayuda a comprender el tipo de relaciones semánticas que el lenguaje establece en una cultura oral primaria y su diferencia respecto a una cultura moderna constituida a partir de la escritura:

En las culturas modernas, intensamente modeladas por los presupuestos analíticos de la escritura, se concibe, por ejemplo, que “hacha” es una subcategoría de la categoría “herramienta”, y que en tal sentido se opone funcionalmente a “leño”, subcategoría de “materia”. Para una cultura “oral primaria” (...) “hacha” y “leño” no eran fragmentables como unidades representativas, porque se concebían integradas en una totalidad práctica, el proceso de cortar un árbol, del cual designaban momentos no discontinuos. Las palabras en cuestión representaban agencias narrativas antes que funciones paradigmáticas. (Abril, 2003, p. 64)<sup>20</sup>

El autor pone de relieve que en un contexto cultural oral o prelitterario los contenidos cognitivos no se estructuran en conceptos abstractos y funcionalmente jerarquizados, o sea en categorías, tampoco hay lugar para el razonamiento formal, sino que el pensamiento se articula conforme a relaciones accionales y experiencialmente significativas<sup>21</sup>. En este sentido, Abril (2003: 47) plantea que la “cultura de masas” supone un territorio de hegemonía y de sincretismo entre culturas de diversas clases:

Las hablas y los géneros populares, forzosamente impregnados de cultura oral, engranaron en el medio urbano con el lenguaje del music hall, la canción sentimental, luego el cine y la radio, y estos medios de expresión fueron incorporando al mismo tiempo una parte de las narrativas burguesas (los temas psicológicos, los dramas triangulares, etc.). Así, los valores, creencias y placeres populares fueron a la vez rescatados por la cultura masiva y resemantizados o traducidos al conformismo. (Abril, 2003, p. 48)

---

<sup>20</sup> Abril se basa en las reflexiones realizadas por Ong, W. (1987), *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, México: FCE. Y también de Olson, D. R. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

El autor afirma que ese dispositivo de hegemonía se prolonga hasta nuestros días, siendo inclusive utilizado por los gobiernos totalitarios de la primera mitad del siglo XX que alentaron el melodrama, el costumbrismo y el lenguaje popular en los medios hasta llegar al día de hoy a través de los reality shows, los talk shows, los psycho shows y la información-basura de nuestros días. Lo anterior se relaciona con la mirada que tiene Benjamin sobre el papel de los medios de comunicación en la conformación de la modernidad:

... no ha consistido sólo en la imposición de la razón ilustrada sobre el sentimiento (precipitadamente identificado con la pura “irracionalidad”), ni el triunfo de lo público sobre lo privado, sino también en el acondicionamiento de la experiencia estética y de los afectos, en la política del cuerpo y de la sensibilidad. (Abril, 1997, p. 119)

Los primeros medios de comunicación relacionados con la prensa escrita colaboraron en la conformación de una sociedad letrada, luego la radio, la televisión y ahora los nuevos medios digitales fueron tomando otros caminos, entre ellos recuperaron aquellas oralidades que quedaron sedimentadas en la memoria y aún presentes en las vivencias de los sectores populares, por otro lado también se produce una explosión de lenguajes y una pérdida relativa de la jerarquización de ellos en función de la matriz de la lecto-escritura.

## **2.7- El aprendizaje escolar jaqueado ante los nuevos dispositivos de saber**

“... al tornarse más rápido, generalizado e intenso el cambio no sólo exige a cada generación incorporarse a un mundo distinto del de la anterior, sino pasar ella misma por varios mundos distintos”.

(Fernández Enguita, 2006, p. 20)

Tanto las experiencias de los medios masivos como las escolares implican para los jóvenes un proceso de apropiación de valores, sentidos, comportamientos. De esta forma, consideramos que a través de las prácticas mediáticas también se desarrollan procesos de aprendizaje y socialización. Huergo (2004, p. 36) plantea que se limitó el sentido de lo educativo a lo escolar, excluyendo muchas otras prácticas y espacios socioculturales que también participan en la formación de los sujetos. Desde esta perspectiva el autor señala que:

Lo educativo alude a la articulación entre determinadas interpelaciones (llamamientos o invitaciones a ser, pensar, obrar, etc.) que contienen modelos de identificación propuestos desde un discurso específico (familiar, escolar, religioso, mediático) y los reconocimientos que ante ellos se producen (sintiéndose aludido, adhiriendo, asumiendo esos modelos propuestos); articulación que constituye al sujeto. (Huergo, 2004, p. 33)

Desde esa perspectiva, el autor propone pensar lo educativo también desde los discursos mediáticos que interpelan cotidianamente a los sujetos. Para el autor es necesaria la articulación entre solicitud y adhesión para que se produzca el acto formativo. Lo cual nos lleva a considerar la necesidad de que haya un interés, un querer, una cierta voluntad por constituirse en ese sujeto propuesto en el discurso. Da Porta (2011, p. 55) considera que los procesos analizados desde el cruce que ponen en juego la Comunicación y la Educación son fundamentalmente procesos de interpelación en los cuales los sujeto se constituyen a partir de un proceso que primero es de comunicación, ya que el sujeto debe reconocerse en el dispositivo de interpelación; si no se siente un interlocutor de algún contenido ideológico, el proceso educativo no podrá realizarse. Con lo cual la identificación y el modelado subjetivo sólo podrán ocurrir si antes se puede entablar una relación comunicativa, relación que siempre está atravesada por una asimetría de fuerzas. Da Porta da el ejemplo de toda la problemática vinculada al fracaso de los dispositivos de interpelación de la escuela secundaria cuyo modelo de identificación ya no convoca como antes el reconocimiento de los jóvenes estudiantes.

Los medios y las escuelas son espacios de circulación de mensajes y valores, así como de prácticas muy diferentes para los jóvenes, por lo cual consideramos que en la superposición o imbricación de las prácticas y sus sentidos de una y otra institución se configuran mixturas que van a implicar ciertas tensiones en el espacio escolar; ya que las propuestas educativas no van acorde a las vivencias mediáticas que también están formando a los jóvenes y que poseen más atractivos para ellos. Martín-Barbero define los aspectos desde los cuales el modelo de comunicación mediática pone en cuestión al modelo comunicativo escolar:

El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición. (2002a, p. 79)

Martín-Barbero considera fundamental dichas transformaciones para las nuevas relaciones con el saber, desde su reflexión podemos pensar que es anacrónico seguir proyectando la educación escolar desde un paradigma racionalista en el cual el lenguaje central y casi exclusivo sea el de la lecto-escritura, usado desde una perspectiva instrumental. Pero a su vez es importante entender que este modelo cumplió en su momento una función muy importante:

La escuela no puede cumplir su oficio, esto es, introducir a los menores en los dispositivos previos a la entrada en la vida productiva, sin desactivar los modos de persistencia de la conciencia popular. Por eso la escuela funcionará sobre dos principios: la enseñanza como llenado de recipientes *vacíos* y la moralización como arrancado de los *vicios*. El aprendizaje de la nueva socialidad empieza por la sustitución de la nociva influencia de los padres –sobre todo de la madre– en la conservación y transmisión del saber. Antes se aprendía por la imitación de gestos y a través de iniciaciones rituales; la nueva pedagogía *neutralizará* el aprendizaje al

intelectualizarlo, al convertirlo en una transmisión desafectada de saberes separados los unos de los otros y de las prácticas. (Martín-Barbero, 2003, p. 122-123)

Los saberes mediáticos constituyen nuevas formas expresivas (en relación a la escritura propia del libro), también sus contenidos implican una diversidad y desordenamiento respecto a cómo administra por etapas –según la edad– la entrega de conocimiento la escuela. El saber mediático, como dice el autor, remite a un universo que dista de aquel racional y lógico con el que el alumno tiende a encontrarse hoy en la escuela. Estas nuevas subjetividades juveniles ingresan al aula desacomodando allí, a través de sus comportamientos, gestos, estados de ánimo, legitimaciones que la escuela ha sostenido sobre la forma de enseñar.

Es necesario aclarar que cuando nos referimos al saber promovido por los medios estamos pensando en un conocimiento en términos amplios, no en un sentido restringido de categoría cognitiva o ligada a las disciplinas escolarizadas (Da Porta, 2000, p. 117). El saber que difunden los medios colabora a reproducir, modificar o ampliar el marco de referencia inmediato y personal, posibilitando que se tome contacto con otras realidades, experiencias, valores, comportamientos por fuera del “aquí y ahora”. También consideramos que todo conocimiento tiene una doble dimensión objetiva y subjetiva, aún el saber escolar que tiene pretensiones de ser objetivo y racional lleva implícitas ciertas valoraciones sobre sí mismo.

Las nuevas experiencias mediáticas han ido alterando los parámetros perceptivos sobre las formas de adquirir conocimientos, lo cual también incide sobre cuáles son los conocimientos que merecen la pena ser aprendidos y para qué se los aprende<sup>22</sup>. La forma en que se expresa el discurso así como su contenido, son dimensiones que no se producen de manera separada, ya que sabemos que la materialidad del mensaje condiciona la posibilidad de los contenidos. Inmersos en este reciente desplazamiento y constitución de nuevas legitimidades, los alumnos advierten que la escuela se presenta como un lugar de relaciones

---

<sup>22</sup> Abril (2003, p. 74) afirma –a partir de las reflexiones de Lyotard– que la transmisión del conocimiento de cara a la revolución tecnológica se ha subordinado al mercado y que ello significa que el Estado se interroga sobre el saber que difunden las instituciones de enseñanza superior, en términos de ¿para qué sirve?, ¿se puede vender?, ¿es eficaz? en vez de preguntarse ¿es eso verdad? Este análisis lo podemos llevar también al nivel del bachillerato, y a la tensión que se produce entre saberes tecnócratas - instrumentales en relación a los humanísticos y artísticos, y cómo los primeros se han ido imponiendo sobre los segundos en las décadas neoliberales.

y modalidad de aprendizaje que no condicen con otras experiencias que han pasado a ser parte de sus marcos de referencia actuales y que capturan y llaman su atención.

Quiróz va a especificar la diferencia entre los saberes mediáticos y los escolarizados, con las siguientes palabras:

Se ha señalado que ambos ofrecen un conocimiento real, aunque de carácter distinto y fundado en categorías diferentes. La escuela aportó siempre el saber formalizado, organizado, jerarquizado, al cual se accede por etapas, a través de la enseñanza que implica mecanismos de comprobación del esfuerzo y del rendimiento. El «saber» ofrecido por los medios masivos ha roto con las categorías intelectuales tradicionales propias del sistema escolar de modo tal que fluye desordenadamente, sin autoridades aparentes. Este saber está además estrechamente vinculado al entretenimiento, y por fuera de toda obligación y evaluación. Se ha servido del viejo divorcio que la escuela auspició entre conocimiento y entretenimiento, ubicándose en este segundo polo, que de lejos despierta en los niños y jóvenes un mayor entusiasmo e interés. (1995, pp. 20-21)<sup>23</sup>

El mundo cognoscible que transmiten los medios penetra en nuestras cotidianidad dando la fuerte sensación de que todo se puede conocer con rapidez, comodidad, eficacia y diversión. Una profunda diseminación del conocimiento, a través de los medios, que difumina los bordes claros entre las distintas disciplinas, pero también entre la información y el saber ordinario (Martín-Barbero, 2002a, pp. 85-86). Esta diseminación del conocimiento se contrapone a su histórica concentración:

Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber ha conservado ese doble carácter de ser a la vez centralizado espacialmente y asociado a determinados soportes y figuras sociales, con frecuencia exclusivos y fuertemente excluyentes. (Martín-Barbero y Rey, 1999, p. 44)

---

<sup>23</sup> Quiróz se basa en la reflexión de Roncagliolo, R. y Janus, N. Z. (1984), Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo, en *La educación en materia de comunicación*, París: UNESCO, pp. 362-378.



El libro moldeó el conocimiento desde la invención de la imprenta y durante los últimos cinco siglos, y la escuela instauró y prolongó de forma privilegiada el “régimen del saber” que instituyó el texto impreso. La imprenta incide en la forma en que se conciben las edades, la entrega de contenidos a los niños, los avances intelectuales y la manera general de disponer el proceso de conocimiento cuyo eje es la separación, la gradación y la segregación en escalones. Esto produce una práctica de enseñanza estructurada por etapas en cuanto al criterio para incorporar determinados aprendizajes. El avance intelectual, el progreso respecto a la lectura y las edades deben ir de la mano gradualmente, lo cual lleva a que todo lo que salga por fuera de este parámetro –ya sea la precocidad como el retraso del estudiante– sea tachado de anormal.

El modelo de comunicación de la escuela comprende una práctica de lectura unidireccional y pasiva prolongando la relación del fiel con la sagrada escritura que la Iglesia había instaurado tiempo atrás (Martín-Barbero y Rey, 1999, pp. 41-42). La información en la escuela tiende a ser lineal lo cual implica para el alumno un contacto total con el tema presentado, sin poder hacer “saltos” en los enunciados pues esto podría deformar el sentido por la propia pérdida de información.

Martín-Barbero (1999, p. 44) explica que los medios de comunicación han producido una deslocalización del saber respecto al espacio escolar y un descentramiento del saber respecto al libro de texto, en este sentido es fragmentado que el saber circula por fuera de los dispositivos tradicionales y sagrados que antes lo contenían y legitimaban y de las figuras de rango social que lo detentaban y administraban.

Hoy los procesos de producción, distribución y apropiación del saber se encuentran en una metamorfosis vertiginosa. Martín-Barbero plantea particularmente la aparición del texto electrónico, tecno-textualidad que presenta un nuevo modelo, una nueva matriz de organización y aprendizaje de saberes. De esta forma, el autor señala que “en cuanto transmisor de conocimientos la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela” (1999, p. 42).

Como lo venimos desarrollando, una de las transformaciones importantes que los medios han producido es que han desacomodado el papel específico que tenía la escuela como institución que detentaba el saber. Una modificación central que realizan los medios

es que ahora los niños y los adolescentes entran en contacto con aquello que la escuela se encargó de ocultarles, porque eran considerados asuntos propios del mundo adulto, de esta forma “... la televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de la información en el hogar...”. Los medios han revolucionado la relación entre los niños y adolescentes con los adultos; a través de las programaciones diarias aquellos entran en contacto con la vida de los adultos. La televisión parece haber decretado que a partir de su existencia los menores estarían expuestos a las guerras, a los interludios y juegos sexuales de los mayores, a sus disputas, miserias, engaños (Martín-Barbero y Rey, 1999, p. 40). Los menores lo saben todo y esto indudablemente repercute en la forma en que se establecen las relaciones entre unos y otros, y particularmente en la manera en que se concibe y se practica el sentido de autoridad entre padres e hijos, entre tíos y sobrinos, entre profesores y alumnos. De esta forma, los medios desacomodan la manera en la cual la escuela planifica los procesos de aprendizajes<sup>24</sup>.

Es importante considerar que los medios se desentienden de aquellos objetivos formativos de los que la escuela sí debe dar cuenta, pero los medios también tienen sus propios objetivos formativos, ligados en este caso con el consumo, inculcando el deseo de comprar; si bien en algunas programaciones podemos detectar una intención educativa, informativa, en general hasta estos mismos programas han ido tomando la lógica de un discurso hecho a la medida de las necesidades de los anunciantes. Este hecho evidencia que en el fondo no es que los medios no formen o socialicen a sus públicos, sino que entre la escuela y los medios existe un conflicto –de orden político– sobre los objetivos de esa formación, unos apuntan a que sean ciudadanos, los otros, consumidores.

Quizás hubo un tiempo en el cual los objetivos formativos de la escuela y de los medios no estaban tan alejados como hoy. Durante las primeras décadas del siglo XX fue una época en la que los niños y adolescentes inmigrantes y criollos debían ser alfabetizados, educados y disciplinados para servir de mano de obra en el trabajo rural y en las fábricas de la nación. En ese entonces, los medios de comunicación sí tuvieron un papel

---

<sup>24</sup> Martín-Barbero (2002b, s/p) afirma que “mientras la escuela sigue contando unas bellísimas historias tanto de los padres de la patria como de los del hogar –héroes abnegados y honestos, que los libros para niños corroboran– la televisión expone cotidianamente a los niños a la hipocresía y la mentira, al chantaje y la violencia que entreteje la vida cotidiana de los adultos”. Lo cual expresa la superposición de maneras en las que se les representa a los jóvenes el mundo de los adultos.

importante en la construcción de cierto consenso en torno a las identidades sociales, en el sentimiento de nación, en las costumbres, valores y moral del trabajo, la familia, el estudio, que eran más cercanos a los que inculcaba la escuela. Lo cual supone que no siempre los medios y la escuela funcionaron con objetivos y modelos de sociedad tan contrapuestos como en la actualidad.

## **2.8- La velocidad y lo novedoso en la instancia de recepción: dispositivos de atención**

Es públicamente conocido que los alumnos se quejan de que la escuela es un lugar aburrido para ellos. La idea de que siempre tiene que haber algo nuevo es otro reclamo de los alumnos que pareciera oponerse al aburrimiento. La necesidad de “lo novedoso” es un imperativo hoy, ¿pero de dónde viene esa necesidad tan sentida?, ¿por qué lo novedoso es valorado de forma tan positiva para aceptar dispensarle atención a una actividad?

Consideramos que, entre los valores propios de una época en la cual la tecnología está estrechamente ligada a la vida cotidiana y a las comunicaciones, la idea del acceso a los medios permite que las personas valoren el hecho de conocer los últimos descubrimientos sobre un tema –la primicia en el terreno de la información–; entonces ser parte del colectivo que accede a esa información que es siempre nueva y renovable, ubica a la persona en un lugar privilegiado. El uso mismo de la tecnología de última generación en las situaciones cotidianas de comunicación implica prestigio y distinción, saber usarla, que sea la más moderna que el mercado ofrece, estar al tanto de esos avances, poder acceder a ellos.

Desde esta perspectiva, para Martín-Barbero (2002a, p. 81) la “sociedad de la información” es aquella en la que “el desarrollo económico, social y político se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la invención”. El autor señala con esto un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios.

Todo esto hace de lo novedoso un valor en sí mismo, que también está ligado a un tiempo vivido como un presente continuo y vertiginoso, donde todo tiene que suceder de

forma rápida, dando la sensación de una renovación constante, aunque en el fondo no se renueve nada. En este sentido Huergo afirma que “la obsesión por la velocidad ha contribuido al desfallecimiento de la reflexión como una actividad lenta y complicada frente a una realidad que se impone de manera evidente” (2004, p. 36). ¿Qué lugar le queda a la reflexión que promueve la escuela ligada a los cánones de la lecto-escritura del libro, y pensada justamente como una acción lenta e introspectiva?

Mata (1999a, p. 85) también sigue este mismo pensamiento sobre la legitimidad que ha adquirido la velocidad en la comunicación, al afirmar que la inmediatez entendida como “aceleración del saber” es una nueva categoría valorativa<sup>25</sup> construida a partir de una cultura que se ha mediatizado y que articula de una forma nueva los procesos cognoscitivos, lo cual altera jerarquías anteriores en torno a la información y al conocimiento. De esta manera la velocidad, que en el caso del periodismo remite a “saber antes”<sup>26</sup>, a tener la primicia, autolegitima los medios y a su vez introduce en la escuela la valoración del tiempo presente como tiempo de acción y de emoción, deslegitimando el pasado que por otro lado sí es valorado a través de los conocimientos que la escuela pretende impartir. Por otro lado, como lo dijimos, el pasado como memoria, como historia, es lo que promueve una acción política analítica y por lo tanto transformadora y no meramente reproductora de lo previsible, de lo ya dado.

En este sentido, Da Porta afirma que los objetos de conocimiento que desarrolló la escuela tuvieron como marco legitimador la tradición, la historia y la ciencia. Por otro lado, la agenda de los temas de interés público que realizan los medios, irrumpen sobre los contenidos curriculares otorgándoles el rango de lo inactual y poco interesante, “en este marco la preeminencia del tiempo presente opera como desarticulador y negador del pasado como memoria cultural...” (2000, p. 118).

La contracción del tiempo acometida por el desarrollo del industrialismo alcanza su culminación en la era de la información con el apogeo de los medios electrónicos, la digitalización de las señales y la implantación de las tecnologías de la

---

<sup>25</sup> Mata toma la idea de “aceleración del saber como nueva categoría valorativa” de Virilio, P. (1996), *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*, Buenos Aires: Manantial.

<sup>26</sup> Según Mata (1999a, p. 85) “saber antes”, anticiparse a los hechos, otorga a los medios un “carácter performativo”, lo cual remite a que los medios participan en la construcción de la propia realidad.

instantaneidad. Hoy las cronologías derivadas del reloj y la comprensión historicista del discurrir temporal, consecuencias ambas de la modernidad, se ven cuestionadas tanto desde el pensamiento científico-técnico como, sobre todo, desde las condiciones de la experiencia cotidiana. (Abril, 2003, p. 54)

Es por todo lo expuesto en este apartado que consideramos que las percepciones sobre la comunicación y sobre el saber que refuerzan los medios, participan, indirectamente, de ciertas actuaciones de los alumnos en el aula. La atención en los tiempos que corren se expresa de manera dispersa y demanda acción, novedad y atractivos sensoriales para mantenerse en un mismo asunto, y también nos interroga sobre qué asuntos son percibidos por los jóvenes como valiosos. Ellos reclaman novedad en la escuela, aunque más no sea pasar a otro contenido, se les hace tedioso profundizar demasiado tiempo sobre un mismo tema, y esto también nos remite a que los asuntos abordados desde la escuela, a diferencia de los medios, son siempre abstractos o lejanos de sus realidades próximas. ¿Qué lugar puede ocupar el conocimiento escolar cuando alcanza estos umbrales de desprestigio? y ¿cómo impacta esta marca cultural en la disposición que se le exige a los alumnos?

## Capítulo 2

### ACERCA DE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y EL TRABAJO DE CAMPO

#### 1- El trabajo etnográfico y la construcción de sentido

La etnografía es más que el trabajo de campo, es centralmente un tipo de texto, una descripción producto de un proceso analítico y un método. Según Rockwell la etnografía puede entenderse, en un sentido mínimo, como un proceso de “documentar lo no-documentado”. La base en la cual se asienta este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo (2009, p. 48-49). De este modo, el valor de este enfoque de investigación es hacer público aspectos de la realidad social que muchas veces quedan desconocidos. Respecto a los estudios sobre educación, al registrar lo que sucede dentro de las escuelas y de las aulas se revelan dimensiones relacionadas tanto con:

“... el currículum académico como todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maestros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. (Rockwell, 1995, p.16)

Al ingresar a la escuela para realizar el trabajo etnográfico surge como primer interrogante qué será lo más importante para registrar a qué darle más valor, ya que la etnografía advierte que no hay que ir al terreno con las ideas demasiado cerradas sobre qué es lo que se debe documentar o atender allí. Captar aquello que se relaciona con las preguntas del estudio es parte de un proceso de aprendizaje y constancia en el lugar. Según Rockwell esto se logra en un principio por medio de la apertura a los detalles que aún no encajan en ningún esquema y también atendiendo a las señales que proporcionan las

personas del lugar que pueden estar indicando relaciones significativas (2009, p. 54). También pueden haber momentos en que parece que sabemos qué registrar y tenemos las ideas claras, categorías seguras, para la autora se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más opacas, más confusas; reconocer lo que no sabemos y a partir de ahí hacernos preguntas (2009, p. 56). Este recorrido es parte del propio entrenamiento del etnógrafo e implica hacer consciente las propias emociones, sobre todo la ansiedad que puede precipitar el cierre prematuro de significados adjudicados a las prácticas. Es por ello, que hay que estar precavido y andar despacio, sin darle forma inmediata a aquellos hallazgos que apenas empiezan a evidenciarse.

Un aspecto que se presenta en el terreno son los prejuicios, nociones o supuestos previos y naturalizados sobre los informantes y sus hábitos. El investigador debe contrastar sus ideas a partir de las técnicas apropiadas de recolección de información y así establecer sentidos más fundamentados para explicar las prácticas. Esto también implica la honestidad y flexibilidad del etnógrafo para reconocer su propia subjetividad, la misma que se hace presente, a veces sin ser consciente, cuando se entrevista a los informantes dándoles a entenderle cuál es la respuesta que se espera obtener. Rockwell (2005, p. 49) señala que es importante reconocer que el trabajo de campo implica a la subjetividad del investigador, ya que no se trata de un proceso técnico, sino social, y por ello no tenemos un control absoluto de todo lo que nos sucede en ese espacio. Con lo cual es necesario asumir las propias emociones e interpretaciones cuando iniciamos el registro y de este modo también saber que nuestra presencia en el campo da apenas un acceso parcial a la realidad vivida localmente, ya que tampoco nos transforma en nativos. Al investigar un ámbito como la escuela, conocido y experimentado por todos, es común llegar a ese terreno con recuerdos y sensaciones propias respecto a lo que fue y manifestar ciertos prejuicios dada la distancia que existe entre ello y cómo es hoy ese escenario, poder detenerse en esas preconociones y asumir esas disposiciones reflexivamente ayuda a mantener la necesaria rigurosidad.

Como lo señala Malinowski (2007, p. 28) tener una buena preparación teórica no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas. Si alguien investiga decidido a probar determinadas hipótesis y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista a pesar de las evidencias, estamos frente a un trabajo que no tendrá valor. En este sentido, el autor sostiene que es importante que la teoría se amolde a los hechos y que los datos

puedan configurar una teoría. Los prejuicios son perniciosos, pero las conjeturas basadas en teorías son el aporte principal de un científico, ya que éstas son las que lo orientan en el campo. Consideramos que esta reflexión permite también apostar a la creación de nuevas perspectivas o conceptos teóricos, ya que al poner en juego e invalidar nociones previas el investigador puede orientar el avance de una línea de estudio.

Cuando investigamos el sentido que tienen las prácticas educativas para los informantes, surge la inquietud por cómo lograr desentrañar la lógica de esos significados y de qué modo convertirlos en argumentos y relaciones que alcancen la objetividad. ¿Es posible que el uso de determinadas técnicas garantice la objetividad en los sentidos hallados en el campo? Según Rockwell (2009, p. 64) la objetividad es una tendencia relativa del proceso de análisis, un logro que sobreviene más a partir de la consistencia y coherencia de la elaboración conceptual de la investigación que de las condiciones de la percepción primaria en el campo. En este sentido, el logro también es fruto de la conciencia que el investigador tiene al redactar sus registros y el diario de campo. Una actitud crítica sobre la propia subjetividad, reconocer como ésta participó en la construcción, observación y registros de campo, es una condición para el análisis y la objetividad etnográfica. De esta forma, al estudiar a los alumnos de una escuela, se presentan preconociones en el investigador ligadas a las nuevas generaciones, a sus modos de sentir y actuar, a los nuevos sectores sociales que ingresan hoy a la escolaridad y llevan ahí comportamientos diferentes a los de otras épocas.

Consideramos que la etnografía es “un relato organizado en torno a argumentos científicos”, este tipo de texto intenta comunicar una imagen científicamente válida, y por lo tanto debe ser públicamente contrastable respecto a un modo de vida. Con lo cual el investigador cuenta cómo es ese modo de vida y lo hace desde una perspectiva “multicéntrica”, cuestión que no es nada fácil ya que implica que éste pueda ubicarse desde diferentes miradas, voces, sensibilidades en el abordaje de su investigación. De este modo, las etnografías presentan un “tejido argumental” en el cual se imbrican diferentes niveles y perspectivas, inclusive contradictorias o paradójicas, lo cual da cuenta de la variedad de fuentes y datos que ingeniosamente ha logrado integrar el estudioso para realizar su trabajo (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.173).



Para Malinowski (2007, p. 36) el trabajo de campo debe ser llevado a cabo en un tiempo extenso y de contacto directo con la comunidad que se estudia, sólo así se tiene acceso a los significados singulares de los acontecimientos, de las emociones, de los intercambios que produce el grupo. El autor denomina a esos fenómenos de gran importancia que deben ser observados desde cerca "*los imponderables de la vida real*". Esta expresión engloba las rutinas del trabajo diario de los individuos, sus modos de llevar a cabo sus hábitos cotidianos, sus conversaciones, su vida social. Consideramos que el trabajo etnográfico requiere una actitud extremadamente artesanal y creativa para permanecer productivamente en el terreno durante un período importante. La lógica de las acciones de los sujetos estudiados se van reconociendo como un rompecabeza, se encuentran pedazos significativos de modo aislado e incompleto que sólo el tiempo ayuda a encontrar las demás piezas que le dan un sentido más fundamentado.

De este modo, para Rockwell (2009) el trabajo de análisis debe conducir a la construcción de relaciones conceptuales no previstas de antemano. Podemos considerar que se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del problema abordado al inicio son modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas de algún modo.

La etnografía nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio. No se trata, en un sentido estricto, de desechar esa concepción original sino de matizarla, enriquecerla y abrirla, de dar contenido concreto a aquellas ideas iniciales, abstractas, que la teoría provee como puntos de partida. (Rockwell, 2009, p. 66)

La autora establece una diferencia relevante entre análisis e interpretación, y considera pertinente utilizar el primer término ya que el segundo puede aludir a la interpretación de los datos/resultados, que en la tradición positivista, se sitúa fuera del proceso de investigación. En la etnografía los datos son construidos por el investigador desde su perspectiva teórica y no pueden ser interpretados desde distintas miradas externas según de quién se trate (2009, p. 64-65). Esta reflexión nos ayuda a considerar que el trabajo etnográfico supone que el mismo investigador es el que construye todo el proceso, desde el registro de campo, pasando por las técnicas para su abordaje, hasta las explicaciones que

están contenidas en la escritura del texto.

Respecto a las técnicas de recolección de información, Guber plantea que una parte de ella se puede obtener a partir de la observación, mientras que la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significación de los actores. Aquello que no es atestiguado por el investigador, como son las acciones pasadas o presentes de los informantes o de terceras personas, puede ser alcanzado por medio de esta técnica. La entrevista es:

Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta. (Guber, 2004, p. 203)

En general en el ámbito de la escuela puede ser productivo además de observar las clases o las rutinas institucionales, según qué se busque, poder entrevistas a los docentes y/o alumnos, del mismo modo que las entrevistas también se complementan con las observaciones. Muchas veces los informantes nos cuentan parte de sus prácticas o dejan de lado aspectos que nos pueden resultar valiosos para el problema que se aborda, con lo cual la observación completa, trastoca o modifica los significados expresados en las entrevistas. Del mismo modo las entrevistas ayudan a comprender significados confusos o a aclarar ideas distorsionadas que se adjudicaron a las prácticas observadas.

De este modo es fructífero cuando Guber advierte sobre la importancia de no ir “al grano” cuando se le formulan las preguntas a los informantes. En la primera etapa del trabajo de campo la entrevista antropológica sirve para descubrir las preguntas que pueden ser significativas hacer, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de sus propias verbalizaciones y asociaciones libres. En un segundo momento se puede extraer de estos marcos y luego de una categorización diferida, las preguntas y aquellos temas que son significativos para focalizar y profundizar en una nueva entrevista. De este modo, es valioso que el investigador esté alerta a nuevos temas que puedan ir abriéndose durante las entrevistas y que no hayan sido pensado por el etnógrafo (Guber, 2004, p. 220). De esta forma, según el problema de investigación que se aborde se puede elaborar preguntas sobre

aspectos colaterales, para que surja de parte del entrevistado el modo de llegar al tema en cuestión y así brindar sus propias emociones e ideas lo más libre posible. Esto es positivo en la medida que además ofrece nuevas pistas para repreguntar y orientar por donde seguir buscando significados productivos que hagan avanzar de modo genuino el estudio.

En la entrevista antropológica esta flexibilidad se manifiesta en el diseño de una serie de estrategias para descubrir las preguntas (que es lo mismo que decir descubrir el sentido de las respuestas), el rastreo de diversas situaciones contextuales (en virtud de lo cual las respuestas adquieren sentido) y la búsqueda progresiva de marcos de referencia, temas y relaciones del informante que deriven en la construcción de la perspectiva del actor. (Guber, 2004, p. 217)

El investigador le adjudica a las prácticas que observa una serie de significados que luego debe contrastar por medio de entrevistas a los informantes, se trata de este modo de obtener los significados que los propios informantes le dan a sus prácticas y contrastar también la heterogeneidad de lógicas que cada uno de éstos le da a sus acciones, para que luego él realice la negociación de estos significados, que inclusive puede no coincidir con la versión consciente de ninguno de los informantes, todo esto ayudara a que el etnógrafo depure al máximo sus categorías observacionales (Velasco y Días de Rada, 1997, p. 113). De esta forma, se posibilita que los significados finalmente adjudicados a las prácticas desde el investigador maten una mirada única y cerrada, sino por el contrario que presenten la complejidad del entramado de sentidos socio-culturales que según las circunstancias los distintos informantes llevan o pueden llevar a la práctica.

Dado que las personas tratan de vivir en mundos significativos, resulta prácticamente imposible encontrar unidades de observación (temporales, espaciales, de conducta, etc.) que sean independientes del proceso específico de construcción sociocultural de la realidad que estamos investigando. (Velasco y Días de Rada, 1997, p. 113)

Por otro lado, la tarea del investigador no se produce en secuencias segmentadas en

fases que se van superando hasta llegar al texto final, de esta forma Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 92) nos enseñan que “la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular”, pero el trabajo de investigación no depende absolutamente del etnógrafo, sino también de la disposición de los informantes, de sus interpretaciones, de sus ritmos. Por ello, tenemos que tener la flexibilidad de ir y venir entre distintos momentos y dimensiones del estudio algunas de éstas más ligadas al campo y otras al análisis.

Para finalizar, destacamos que el equilibrio en la relación entre lo particular y lo general es un problema central para la investigación etnográfica. Paradójicamente en la antropología hay más posibilidades de llegar a formulaciones generales a partir de profundizar en lo particular del caso estudiado. Este tipo de estudio puede entregar conocimiento no circunscripto al sitio o momento de su estudio, así como encontrar lógicas profundas que pueden ir más allá del caso singular. Si bien los detalles de los hechos o de cómo estos devinieron son siempre irrepetibles, a través de la descripción etnográfica se intenta conocer relaciones o procesos con un valor más general, que puedan explicar tanto los sucesos particulares como su variación espacial o temporal. Sabemos que no se producen las mismas relaciones en todos los casos, sino que han sido formuladas de tal modo que es posible ver si son relevantes o no en otros casos particulares. De este modo, no se pretende que el caso estudiado sea representativo de alguna muestra mayor, ya que en etnografía la representatividad se plantea en el interior del caso estudiado (Rockwell, 2009, p. 82-83).

## **2- El trabajo etnográfico en la escuela**

Para llevar adelante esta tesis se optó por la perspectiva etnográfica, porque desde que se proyectó su desarrollo nuestro interés estuvo centrado en comprender el problema a partir de la palabra y de la experiencia de los estudiantes. Así, la etnografía se constituyó en el abordaje adecuado, ya que es un enfoque, un método y un texto (Guber, 2001, p. 12) que intenta captar, dilucidar y comunicar los sentidos que los sujetos –involucrados en el fenómeno de estudio– le adjudican a sus prácticas. Para Guber esos sujetos “son

informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran” (2001, p. 13). Nuestro trabajo asumió como propio este enfoque, así como el rigor en su procedimiento que permite no incurrir en falsas interpretaciones, ya sea porque se sustituya el punto de vista de los informantes por el del investigador, o porque se toma como verdad última y acabada el sentido común de estos sujetos.

Nuestra investigación analiza las prácticas escolares y mediáticas de los jóvenes estudiantes como parte de la cultura, para lo cual consideramos valiosa la perspectiva de Geertz (2003, p. 19) cuando afirma que el concepto de cultura que intenta propugnar es esencialmente semiótico. En este sentido, la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas (Geertz, 2003, p. 26). El autor considera que el hombre está inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, y que la cultura es esa urdimbre, por lo tanto el análisis de la cultura no puede ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significación (2003, p. 19). Lo que se buscó con nuestro trabajo fue captar y luego explicar las estructuras de significación que se encuentran superpuestas, entrelazadas y que en un primer momento pueden haber resultado enigmáticas respecto al modo en que los estudiantes se sienten interpelados por los discursos de los medios y por las prácticas escolares.

En función de lo dicho es que ingresamos a una escuela en particular, que llamamos República Argentina, y permanecemos en ella durante dos años para relevar el modo complejo en que se entraman los significados que los sujetos le adjudican a sus prácticas. Para lo cual comprendimos que no sólo deberíamos atender a los primeros comentarios, opiniones o percepciones hechas por los sujetos-informantes, sino también solicitar nuevas interpretaciones sobre los enunciados hechos, repreguntar procurando reafirmar o contradecir los sentidos escuchados. De esta forma se hizo necesario retornar a la escuela con nuevas preguntas, y también fue muy valioso pasar de la entrevista a observar en el aula los comportamientos que los informantes decían llevar adelante. El uso de ambas técnicas etnográficas en la construcción de esta tesis nos permitió evidenciar que no siempre los sujetos hacen lo que dicen (o piensan) que hacen y por lo tanto observar los comportamientos complementa, contradice o cuestiona lo relevado durante las entrevistas y

hace fértil el trabajo en el terreno. De este modo, Velasco y Díaz de Rada (1997) señalan que la complementariedad entre las técnicas de entrevista y observación tiene como justificación clásica el argumento de que es un modo de control, de fiabilidad de los datos hallados:

La observación, suele decirse, proporciona el contraste de la realidad –de la objetividad– a lo que a veces imaginativamente se comunica en la entrevista. La entrevista, a su vez, proporciona sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan, o corrige las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 34)

Para Velasco y Díaz de Rada, ambas técnicas hablan de dos tipos básicos de producción de información en el trabajo de campo, la observación produce descripciones desde el discurso propio del investigador, mientras que la entrevista, tejida sobre el diálogo, produce un discurso ajeno, el de los informantes. Destacamos, como lo dice el autor, que el investigador nunca es un mero recolector de información, sino que siempre proporciona información elaborada.

Durante el trabajo de campo, por medio de las entrevistas en profundidad y de las observaciones, se intentó conocer a los alumnos, profesores, directivos, saber de sus preocupaciones respecto a la escuela, de sus expectativas, entender cómo está organizada la escuela, el aula, sus tiempos y espacios. De este modo, el investigador está siempre implicado en este trabajo, siendo ésta su originalidad metodológica, con lo cual él también en alguna medida es transformado en su estadía en el terreno (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 23). Según Molina (2012, p. 60), todo este proceso es mucho más que poner en juego el acopio de información, se trata precisamente de poder captar los sentidos profundos desde los cuales los sujetos asumen, reconocen, resuelven sus vidas. Lo cual, agrega la autora, requiere la revisión constante del sentido común y los prejuicios, siempre a flor de piel, que es preciso examinar en la descripción analítica. Es por ello, concluye Molina, que los aportes teóricos se constituyen en herramientas de mediación constantes del trabajo de campo y las interpretaciones que progresivamente se van elaborando.

Según Guber (2001, p. 53) la legitimidad del abordaje etnográfico no proviene de la

autoridad del experto en contacto con los ignorantes que están involucrados en sus propias vidas, sino en el pasaje de la reflexividad del investigador hacia el conocimiento de la reflexividad de los pobladores, lo cual hace que aquel pueda captar otro marco de referencia distinto al suyo. El trabajo etnográfico requiere de permanencia en el campo para lograr registrar palabras, situaciones o comportamientos que pueden parecer poco relevantes en un primer momento, pero que con el tiempo pueden adquirir valor y servir para desentrañar la estructura de significación que sostiene la problemática en cuestión. Es por ello que el trabajo etnográfico no se construye de forma secuencial ni lineal, más bien es desde las marchas y contramarchas de un trabajo lento que se hace de detalles encontrados en el terreno de modo artesanal.

El método etnográfico fue esencial para esta tesis, dado que la comunicación es una disciplina que no cuenta con métodos propios, con lo cual fue a partir de la etnografía que se pudo captar microscópicamente en el terreno el modo en que la noción de “mediatización cultural” puede ser llevada a un proceso empírico de investigación. Huergo (2001, p. 23) plantea la necesidad de ensanchar y profundizar el campo de estudios de comunicación/educación, dado que aún lo considera en ciernes y señala que éste requiere nuevos y fecundos desarrollos para su establecimiento, también a nivel metodológico.

Nuestra investigación toma forma a partir de la vida cotidiana de los sujetos, tratando de encontrar en ella aquellos momentos significativos que nos puedan brindar pistas para la explicación del problema. En este sentido, reflexionar desde la vida cotidiana de los sujetos, como lo señala Reguillo (2000a, p. 39), adquiere valor metodológico en tanto lugar desde el cual interrogar a la realidad. Y posibilita, como nos enseña Achilli, conocer:

Situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época– que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizadas públicamente. Eventos que al no configurarse en conceptualizaciones públicas se alejan y quedan des-conocidas tras aquellos aspectos que se van imponiendo –también imperceptiblemente– a través de los temas y las concepciones que hegemonizan una época. (2005, p. 19)

En este trabajo al estudiar la cultura mediática con la que se relacionan los jóvenes, buceamos en los intersticios de sus vidas cotidianas sentidos y sentimientos que nos permitieran entenderlos y entender sus modos de actuar dentro y fuera de la escuela, ya que es en los distintos momentos de la vida cotidiana donde se forma su subjetividad, la misma que entra en tensión o se desacopla hoy de algunos requerimientos propios del aula.

El primer libro sobre etnografía en una escuela de la ciudad de Córdoba que orientó esta tesis se llama *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*, y es una investigación realizada por Maldonado (2001). Este texto nos permitió una primera aproximación para comprender cómo se establece el trabajo empírico en una investigación a partir del problema planteado y de qué modo los análisis teóricos van dilucidando y entramando explicaciones. Destacamos que para Maldonado este enfoque implica reconocer que todo problema de investigación está inscripto en un lugar social, un espacio institucional y un tiempo histórico específico, y de este modo plantea que lo particular, lo concreto siempre se halla dentro de la realidad mundial, nacional, local.

Es en lo particular donde se anudan los hilos que tejen la trama; donde se articulan historias locales, personales y colectivas; donde se juegan correlaciones de fuerzas, políticas públicas, prioridades administrativas, estilos de gestión. Y es también en lo particular donde lo homogéneo permanece y muta, descomponiéndose en múltiples realidades que se hace necesario documentar. (Maldonado, 2001, p. 16)

Como lo señala Maldonado, el desarrollo de esta tesis da cuenta de un trabajo situado en una escuela en particular, con lo cual si bien reconocemos que el problema planteado responde a un fenómeno de época que atraviesa conflictivamente a todas las escuelas, no asumimos que las explicaciones brindadas en nuestra tesis puedan ser trasladadas de forma lineal a otras instituciones. Ya que consideramos que cada escuela y aún cada curso dentro de una misma escuela tienen su propia realidad, actores, historia. En este sentido, Rockwell plantea que:

La homogeneidad supuesta en el modelo oficial de la escuela desaparece frente a la



heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas, que incluyen formas culturales desfasadas, abigarradas, que reflejan diversos momentos de una historia en la que hubo diversos actores. (1997, p. 31)

Como lo señalamos, esta tesis etnográfica se construye a partir de lo que relata un grupo de informantes en un lugar-tiempo sociohistórico situado, pero esta búsqueda de describir y analizar lo heterogéneo y singular de una institución no excluye que pueda representar aspectos de lo que está sucediendo en otras escuelas. Esto es así, porque a pesar de los pormenores de la vida cotidiana de la escuela estudiada, también se describen y establecen relaciones con aspectos, conceptos y teorías macro-sociales que permiten ir más allá de esta escuela y servir parcialmente para pensar esta problemática en otras instituciones.

### **3- Primeras percepciones del trabajo de campo: nuevos medios ingresan a la escuela**

Volver a la escuela como etnógrafa (2010), después de haber estado alejada de ella durante tres años fue una experiencia muy impactante, pues me encontré allí con la presencia de medios de comunicación que antes eran impensados. En este sentido pasamos a describir el proceso por medio del cual se fueron sucediendo esas presencias mediáticas en la escuela, unas promovidas desde la institución y otras, como el móvil, llevadas por los estudiantes con sus conflictivos efectos en las comunicaciones áulicas.

Durante el año 2006 la escuela recibió una remesa de ordenadores con los cuales casi un año después, (porque hubo que construir el espacio físico) se armó la sala de computación, de a poco la materia informática se fue incorporando en los últimos tres años de la secundaria. Al año siguiente, durante el 2008, la escuela recibió un cañón-proyector, dos máquinas de fotos, algunos CD con libros. En el año 2011 la escuela esperaba – anunciado con bombos y platillos por el gobierno nacional– la entrega de una netbook para cada alumno y docente, finalmente ya no se equipaba sólo la institución, sino ahora a cada sujeto.

El avance mediático alcanzó y atravesó a la escuela, bastión de la escritura y el libro, descolocando las comunicaciones que hasta entonces se entendían como ordenadoras de ese espacio. Para una institución tan tradicional en sus modos de organizar y procesar el conocimiento estos cambios son muy notorios. En el caso del móvil en el aula, dado que ahora los sectores populares tienen acceso a esta tecnología, recreaba nuevos circuitos de comunicación que evaden las separaciones más claras entre interior y exterior de la escuela. Los ordenadores y la nueva materia (informática), las netbooks y el alboroto que provoca entre alumnos expectantes por recibirlas y los profesores desconcertados y temerosos de que sean un fuente de desorden y mayor desatención en el aula.

A partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26206), aprobada en el 2006, se le da fuerza a las políticas que promueven las TIC en las escuelas: esta ley establece en su artículo 11: “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”. Esta legalidad que orienta las nuevas políticas educativas respecto a las TIC se produce en conjunto y de forma coordinada con políticas provenientes de otros ámbitos, de este modo el gobierno nacional se plantea como fundamental favorecer el uso y apropiación de las nuevas tecnologías en educación (Llamos y otros, 2011, p. 67). La situación que promueve esta ley respecto a las TIC es inédita en las escuelas públicas del país y se enmarca en el programa Conectar Igualdad que posee una plataforma en Internet desde la cual quien quiera puede bajar contenidos educativos y creativos sobre diversas temáticas y disciplinas. En un marco mucho más amplio citamos la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26522), promulgada en el año 2009, que permite romper con los monopolios mediáticos y democratizar la propiedad de los medios de comunicación. Destacamos esta ley porque pensamos que su impacto sociocultural viene siendo muy importante con efectos subjetivos sobre la población.

En este sentido, se registró durante las observaciones de clase conversaciones entre los alumnos respecto al Facebook y quiénes se habían conectado la noche anterior. De este modo, se observa que la red Facebook funciona como un nuevo e importante dispositivo para la sociabilidad entre pares, o como lo llama Martín-Barbero “de los modos de estar juntos”. Por otro lado, se observó en algunas clases que los profesores habían empezado a

pedirles como tarea a los estudiantes que buscaran y llevaran al día siguiente determinadas informaciones bajadas de Internet o que elaboraran con éstas una monografía.

En este registro de campo, impactó la velocidad con la cual se sucedieron estos cambios, siendo que el problema de investigación se encontraba de algún modo atravesado por este nuevo contexto escolar, y también por cierta legitimidad que pasaban a tener los medios de comunicación como dispositivos para el aprendizaje. Retomando la idea de Reguillo sobre la “velocidad” con la que suceden este tipo de cambios culturales, la autora señala que esa velocidad no manifiesta un tipo de temporalidad que se adereza a la cultura, sino que adviene como un modo de ser de la cultura contemporánea. En este sentido, Fernandez Enguita describe estos procesos del siguiente modo:

Al tornarse más rápido, generalizado e intenso el cambio (social) no sólo exige a cada generación incorporarse a un mundo distinto del de la anterior, sino pasar ella misma por varios mundos distintos. (2006, p. 20)

Estos grandes cambios tecnológicos, como dijimos, han alcanzado a la escuela, institución que por una serie de razones intentó otros caminos previamente, como fue resistirse a introducir otros medios de comunicación que no fueran estipulados por la escuela, ya en 1915 había reglamentos escolares que prohibían entrar a la escuela con literatura que no fuera la autorizada por la institución (Dussel, 2010, p. 29). En general, en esta segunda estadía del trabajo de campo se observó que los nuevos medios de comunicación habían pasado de estar fuera de la escuela a tener una fuerte presencia en su interior. Algunos de ellos convocados por las políticas educativas nacionales con expectativas de que contribuyan a las prácticas áulicas de la escuela secundaria, y otros, como es el caso del móvil, introducidos masivamente por los alumnos de modo abrupto y sin previo aviso. Tanto unas como otras son situaciones profundamente nuevas y rupturistas para la escuela, ya que producen movimientos intempestivos donde los docentes, directivos, preceptores se encuentran al día de hoy a tientas tratando de prohibir-controlar-aprovechar la relación con estos medios.

#### **4- Recolección empírica: mapa de prácticas mediáticas que realiza el grupo de alumnos**

##### **4.1- Primera etapa de campo (2005-2006)**

La primera etapa de campo en la escuela República Argentina, como lo dijimos, estuvo en función de una tesis de maestría, la incluimos aquí a modo de que dé cuenta de un recorrido etnográfico mayor dentro de la misma escuela. En este sentido, se presentan a continuación aquellas prácticas mediáticas que un grupo de alumnos de un tercer año señaló como las más frecuentes en sus vidas cotidianas.

La idea –desde el sentido común– que tenemos muchos comunicadores es que los jóvenes prefieren la televisión en relación a cualquier otro medio, y esa fue la primera preunción que tuvimos que dejar de lado, ya que de forma evidente los alumnos de la escuela República Argentina hablaban en su mayoría de la radio como medio favorito. Las radios más nombradas son dos radios de la ciudad de Córdoba que tienen una audiencia masiva proveniente de los sectores populares, llamadas: Popular y Suquía. En esta tesis se utilizó este primer trabajo de campo para el capítulo “La radio como práctica mediática de la cultura de los alumnos”. Luego de este lugar privilegiado que ocupa la radio en las experiencias mediáticas del grupo, presentamos en un nivel de consumo inferior algunos programas de televisión.

Decir que estos estudiantes sólo o necesariamente se sienten atraídos por programas comerciales y masivos con un discurso vacío corre el riesgo de esquivar los grises y establecer dicotomías que no representan la realidad de sus prácticas. En el caso de este grupo juvenil el consumo del programa Los Simpson, por ejemplo, pone en cuestión una perspectiva lineal como ésta, ya que este programa si bien es de entretenimiento y también comercial y masivo, apela a un tipo de ironía y humor reflexivo, que requiere cierta habilidad y trabajo interpretativo de la audiencia.

El orden de preferencia y frecuencia en el consumo quedó relevado de la misma forma tanto en el curso de 3er. año “B” tarde como al año siguiente en el 4º año “B” tarde, a pesar de que algunos alumnos dejaron y otros nuevos ingresaron:

### **Televisión abierta o pública**

Como situación particular sólo un grupo<sup>27</sup> de alumnas dijo que prefiere la televisión a la radio. En general, la mayoría comenta sobre los siguientes programas: las telenovelas *Pasión de Gavilanes*, *Floricienta*, *Rubí*, *Casados con hijos*, *Una familia especial*, *Media falta*. El programa de *Los Simpson*, *El Chavo* y *Showmatch*<sup>28</sup>. Por otro lado, el informativo y las películas también son mencionadas si bien esporádicamente.

### **Radio**

La mayoría escucha radios de corte popular y masivo (local), en primer lugar y como gusto generalizado están las radios FM Popular y Suquía (aunque la primera fue un poco más citada que la segunda). Como consumos excepcionales se presentó las radios FM 21 y la 100.5. Consideramos que en algunas circunstancias estas segundas fueron citadas durante la entrevista para marcar una diferencia social respecto a aquellos alumnos que escuchan las primeras que se dirigen claramente a los sectores populares, mientras las segundas tienen un público más amplio. Entre otros aspectos, eso se evidencia en la música que pasan, mientras en las radios 21 y 100.5 el repertorio musical tiene al pop y a la música latina como preferente, en las radios Popular y Suquía pasan música de cuarteto<sup>29</sup>.

### **Videojuegos**

El videojuego es una práctica de algunos varones y pocas de las chicas, fue mencionado en tres de los cinco grupos entrevistados, ellos comentaron que prefieren los que representan partidos de fútbol o boxeo.

---

<sup>27</sup> La referencia a “los grupos” de alumnos se relaciona con que el curso se dividió de modo espontáneo en grupos de a cuatro o cinco para las entrevistas.

<sup>28</sup> Es un programa televisivo exitoso al estilo reality show a través del cual se promueve una competencia de baile entre parejas, su conductor es Marcelo Tinelli quien tiene como estrategia para la risa el uso del humor grotesco, llano y cercano.

<sup>29</sup> El cuarteto es un género musical originario de la provincia de Córdoba-Argentina que nace en los años 40, se caracteriza por un ritmo muy movido, está asociado a la clase baja y muchas veces es despreciado por los sectores medios y altos, aunque estas clases lo han ido incorporando ocasionalmente en algunos de sus festejos. Esta música está influenciada por la tarantela, el pasodoble y géneros tropicales de Sudamérica alguno de ellos de raigambre afro (Wikipedia). Se puede ver un video en el cual canta uno de los artistas de mayor trayectoria y éxito llamado Carlos “La Mona” Jiménez en: <https://www.youtube.com/watch?v=WbjzYSossuM>

### **Internet**

Sólo una alumna comentó que hizo un trabajo escolar utilizando Internet para buscar información desde un ciber.

### **Móvil**

Si bien no se les preguntó por el uso del móvil, porque los alumnos no contaban con este tipo de teléfono, se destaca que en el transcurso de esta etapa del trabajo de campo llamó la atención que algún que otro alumno lo llevara a clases, su uso no sólo se restringía a los mensajes y llamadas, sino también se presentaba como aparato de música y máquina de fotos.

Al año siguiente de este relevamiento, se volvió a entrevistar a estos alumnos en 4º año, y si bien el grupo había variado un poco en su composición, algunos se habían ido y otros ingresado a esta escuela, el mapa de prácticas mediáticas se mantuvo básicamente el mismo. Si bien el medio más citado fue la radio, no perdemos de vista que cuando hablamos de la cultura mediática aludimos a una trama de significación compleja en la cual los medios tienen fuerte impregnancia en su conjunto, es por ello que las demás prácticas son presentadas en este apartado.

## **4.2- Segunda etapa de campo (2010-2011)**

A continuación se presentan las prácticas mediáticas que un grupo de alumnos de tercer año “A” (turno tarde) dice que realizan. Del mismo modo que en la primera etapa, cuando retornamos a esta escuela al año siguiente y entrevistamos el cuarto año “A” el mapa de medios se mantuvo básicamente igual.

### **Televisión abierta o pública**

Dentro de los programas de televisión Los Simpson es mencionado por todos los grupos, la mayoría comenta que lo ve todos los días, algunos inclusive los sábados o más de una vez por día (porque lo repiten por la televisión privada). Excepcionalmente algún alumno dijo que no lo ve, y otro afirmó que sólo si no es repetido el capítulo le interesa

verlo. Al programa ShowMatch<sup>30</sup> algunos alumnos lo ven diariamente. Y la telenovela Malparida la mayoría la menciona, pero con un nivel de interés inferior respecto a los dos programas anteriores. En particular esta telenovela es comentada más por las alumnas que por los varones.

### **Televisión por cable o privada**

A diferencia de la primera etapa de campo, en esta segunda los alumnos mencionaron programas que ven a través de la televisión privada, lo cual da a entender que el acceso a ésta se ha ampliado. Dos tercios de los estudiantes cuentan con el cable de la televisión privada, a través del cual ven películas, novelas y fútbol, Discovery Channel, MTV.

### **Radio**

Casi todos los alumnos se refieren a las radios como práctica mediática constante en el hogar, las que se repiten son Popular (FM 92.3) Suquía (FM 96.5) y en mucho menor medida Mitre (FM 100.5), La Super (FM 98.9) y Radio de la Mujer (FM 103.3). Una alumna que es evangelista menciona una radio religiosa Cita con la vida (FM 96.9).

### **Videojuegos**

Es una práctica muy frecuente entre los varones del curso, la realizan por medio de la computadora o de la Play Station (aparato que se conecta a la pantalla del televisor). Les interesan los que representan partidos de fútbol, carreras de autos o motos, guerras y juegos de aventura.

### **Internet**

Con Internet en el hogar cuentan un poco menos de la mitad del grupo de alumnos, los mismos que cuentan con computadora en el hogar, tres alumnos dicen que tienen internet en el móvil. El uso que le dan a Internet es chatear, el metroflog, mail, Facebook, Youtube (ver videos de autos o fútbol comentaron dos alumnos), videojuegos. También

---

<sup>30</sup> Es un programa televisivo exitoso al estilo reality show en el que concursan como bailarines celebridades, pero también personas desconocidas que se convierten en famosas a partir de su paso por el programa.

dijeron que usan Internet para sacar información para las tareas o actividades escolares. Varios concurren al ciber para usar Internet y hacer tareas o jugar al videojuego (inclusive teniendo en el hogar), otros la usan en la casa.

### **Móvil**

Todos los alumnos tienen su propio móvil. Comentaron que lo usan para realizan llamadas, enviar mensajes de texto, escuchar música, ver videos, bluetooth, bajar videojuegos. Pocos cuentan con Internet en el móvil y aún así lo usan muy poco por el costo, como un alumno que dice que sólo lo usa para bajar los videojuegos. Es interesante observar que a medida que va pasando el tiempo el acceso de Internet en el móvil se sigue expandiendo.

### **Música**

Casi todos dijeron la música preferida es la de cuarteto, en pocos caso se repitió el gusto por el reggaeton, y de modo más individual mencionaron el rock, la música electrónica, rap, hip hop, cumbia, punk, reggae o lentos (románticos). Dos tercios dijeron que asisten o asistieron a los bailes de cuarteto, en una cantidad mucho menor dijeron que les gusta ir al boliche, inclusive yendo al baile.

## **5- Somera descripción del barrio, la escuela y los alumnos**

La investigación se desarrolló en un IPEM (Instituto Provincial de Enseñanza Media) que llamamos República Argentina, es una escuela pública de la provincia de Córdoba que está ubicada en el límite de la ciudad de Córdoba y a unos metros de una localidad que pertenece a la provincia de Córdoba.

En las 50 manzanas que componen el barrio conviven las casitas humildes con terrenos baldíos donde crecen los yuyos. Las calles no están asfaltadas y como la tierra es muy seca, cuando pasa algún vehículo se levanta polvo para todos lados, en los días de lluvia intensa las calles son puro barro, dificultando mucho el paso de las personas, motivo por el cual en esos días suele haber más ausencia de alumnos en las aulas.



Los servicios públicos son precarios, además de la falta de asfalto, la iluminación en las calles es parcial y alguna que otra vez hasta la misma escuela ha tenido que cortar las clases del turno nocturno por algún apagón producido por la precariedad del sistema eléctrico que abastece la zona. El transporte público pasa cada media hora con suerte y a veces cuando se rompe algún colectivo, hecho que no es tan raro, puede pasar hasta una hora o más sin ómnibus, la distancia hasta la ciudad es de 14 km para lo cual el transporte público demora aproximadamente 50 minutos en atravesarlos.

Antonia<sup>31</sup> nos cuenta cómo se fue poblando este barrio, las transformaciones que eso supuso y en qué condiciones viven sus moradores actualmente:

Anteriormente esta zona era campo, se sembraba, había muy pocos vecinos, pero cuando en el gobierno de Alfonsín emergió la crisis, y él se retira (1989), los alquileres se pusieron muy caros en la ciudad, entonces se lotearon estos terrenos, que eran económicos, y los pudieron pagar en cuotas, y la gente pudo ir construyendo, primero una piecita, o sea no es una villa, pero tiene precariedad en la construcción, no está considerado en catastro de la provincia como una villa, nuestros impuestos vienen como impuestos de barrio residencial, pero lo que pasa es que los materiales de construcción son de tercera. (Entrevista a Antonia, preceptora, 16-10-2006).

En relación a los moradores Antonia dice que: “Esta zona era de analfabetos, la gente no sabía leer ni escribir, hace más de 20 años, en un porcentaje altísimo, entre un 90 o 100%”. Hasta que se instaló en la zona la primera escuela y luego ésta, hace 20 años. Antonia considera que los cambios que trajeron a la zona estas escuelas fueron esenciales:

---

<sup>31</sup> Antonia trabaja en la escuela República Argentina “de casualidad” como preceptora. Según sus palabras ella tenía un puesto en el poder judicial de minoridad y cuando redujeron el personal la derivaron a este colegio donde cumple funciones que no se desprenden de su rol. Ella dice que termina haciendo ahí lo que haga falta desde el rol de preceptora, pero que también un poco por motivación propia realiza acciones ligadas a lo que sería un gabinete psicopedagógico, como es el seguimiento de alumnos indisciplinados. Probablemente esta variedad de funciones, entre las cuales algunas tienen un grado elevado de complejidad, está dado porque Antonia es casi egresada de la carrera de Trabajo Social lo cual le permite una mirada profesional sobre su labor. Otra característica suya muy relevante para nuestro trabajo es que ella vive en el barrio donde está ubicada la escuela hace más de 20 años, situación que le hace tener una mirada muy cercana respecto a los alumnos, ya que estos son de ese mismo barrio.

“Por supuesto avanzó mucho, y alfabetizó muchísima gente, muchísimos chicos. En la lecto-escritura, en la manera de pensar, en la manera de socializarse, antes te miraban de lejos, ahora no, ya saludan y se acercan”.

En relación a la situación económica de los moradores en las últimas dos o tres décadas ella nos cuenta: “Y van creciendo paulatinamente, van haciendo modificaciones en sus casitas, pero no obstante dentro de los límites marginales. O sea están dentro del estrato social de los pobres estructurales”. Pero no siempre fue así: “Antes no, eran campesinos que les faltaba instrucción, pero tenían capital económico, vivían del campo, no eran tantos, vendían la verdura fresca, hace 20 años se hizo una explosión demográfica tremenda, por eso vinieron las escuelas”.

Antonia conoce muy bien la realidad de los alumnos, ella cuenta que las casas son pequeñas, que los alumnos no cuentan con un lugar propio para desarrollar el estudio, que muchas veces no tienen ni la cantidad de piezas ni camas para poder desarrollar la individualidad cada uno por separado al menos en género. “No tienen espacio. A veces para comer tienen un espacio y luego tienen que levantar los elementos, el mobiliario de cocina para descansar, para acostarse. Y es una sola pieza”.

La escuela República Argentina está ubicada en frente a la única plaza del barrio, en ésta hay una cancha de fútbol de cemento, junto con una extensión de tierra con césped, algunos árboles y unos bancos ubicados en sus márgenes; la plaza es utilizada por la escuela para las horas de educación física, ya que ella no cuenta con instalaciones propias para estas actividades. Al lado de esta escuela hay otra que es primaria y también tiene un jardín de infantes; luego en uno de los extremos de la plaza se encuentra el dispensario de salud, ésta es la parte del barrio en la cual están ubicadas las pocas instituciones que tiene y algún que otro comercio, almacenes, carnicería, verdulería, siempre de estructuras básicas, inclusive algún que otro kiosco funciona en la casa de algún vecino que pudo acondicionarlo para tales fines. La zona de la plaza es la parte del barrio con más vida, ya que por sus calles circulan alumnos, vecinos, parejas, grupitos de alumnos o jóvenes, padres; al caer la noche se torna poco iluminada y el tránsito de vecinos va mermando hasta desaparecer.

La escuela está construida en una sola planta, tiene el ingreso ubicado justo en la esquina, éste conduce hacia un patio central rodeado de aulas y con algunas pequeñas salas

destinadas para secretaría, dirección, biblioteca, baños. Las aulas están dispuestas una al lado de la otra formando entre todas una “L” que recorren dos laterales del terreno y están al reparo por una galería que las protege de las inclemencias del tiempo, ya que después de esa protección no se cuenta con ninguna otra. Luego viene un patio de cemento con un mástil en el centro que según el día porta una banderita –tan desteñida que no se distingue casi el blanco del celeste– y después hay un pedazo de terreno en una de las esquinas que está cercado y es usado como huerta por los alumnos de la especialidad en producción agrícola. La escuela se encuentra rodeada por un alambrado que señala sus límites sobre todo para los alumnos que pretenden salir en horarios de clase o para aquellos que sin serlo pretenden ingresar.

Hace apenas dos años se le construyó a la escuela nuevos espacios, uno pequeño donde se trasladó la salita de profesores, otro mayor donde funciona la biblioteca, una sala para preceptoría, otras dos aulas más para dar clases, estas dos últimas permitieron que una aula de las antiguas quedara libre y pasara a funcionar como sala de informática. Allí se pudo ubicar una remesa de computadoras recibidas tiempo atrás que habían quedado guardadas porque la escuela no contaba con espacio físico para ponerlas a disposición de los docentes y alumnos.

Las aulas son de materiales precarios, el techo es de chapas ya bastantes viejas, en las ventanas falta cada tanto un vidrio, o si aparece alguno roto pasa un tiempo hasta que se cambia, toda esta situación hace que se padezcan las temperaturas tanto bajas como altas. Las paredes están bastante rayadas, hay enchufes o botones para encender las luces que no sólo no cuentan con las tapas sino que tienen los cables salidos, dando la sensación de que el abandono puede llegar al extremo de convivir con el peligro; a veces para hacer una broma los alumnos cuando pasan cerca de esos cables retuercen todo el cuerpo como si hubiesen sido electrocutados. Las aulas cuentan con sillas y escritorios que no son muy cuidados por los estudiantes, siempre están muy rayados, a veces se despegan por partes hasta que no sirven más y se van amontonando por ahí.

En una de las entrevistas las alumnas se quejaron de que el colegio no cuenta con un espacio para juntarse entre ellas, una cantina, un par de sillas; efectivamente fuera del aula no tienen ningún otro espacio para ellos. Durante los recreos tienen que deambular, o

sentarse en algún escalón que encuentran debajo de la bandera o en algún otro rincón por ahí, si la temperatura de la época lo permite.

El colegio no cuenta con un lugar para que los chicos puedan tomar agua, por lo cual en días de calor se amontonan en el patio alrededor de una canilla que está para regar la huerta. Los baños permanecen cerrados durante las horas de clase, y sólo se abren durante los recreos, sobre todo para no promover disturbios o alumnos que se quedan en los baños durante las horas de clase, lo cual es reclamado por ellos sobre todo en situaciones de urgencia en las que tienen que insistir mucho para que algún preceptor acceda a abrirlos por fuera de los horarios del recreo.

La escuela cuenta con turnos mañana y tarde y luego está el turno nocturno destinado a la enseñanza de adultos, que desde el 2006 dejó de pertenecer al IPEM y ha pasado a ser parte de lo que se denomina CENMA<sup>32</sup>.

Los alumnos de esta escuela son aproximadamente 500 jóvenes oriundos de la zona, que está situada en contextos de pobreza, por lo cual todos tienen características socioeconómicas similares, si bien en algunos casos los niveles de carencia y exclusión son más profundos que en otros.

Los grupos de alumnos de los tres primeros años tienen características diferentes a los alumnos de los últimos tres años en relación a los problemas de indisciplina y en las habilidades de lecto-comprensión. En los primeros años vienen muchos alumnos de otros colegios donde ya no los reciben por problemas de comportamiento, igualmente la mayoría son repitentes en éste u otros colegios. A partir de 4° año empieza la formación ligada a la especialización de la escuela, que en este momento es de producción agropecuaria, en estos años se nota de forma contundente la caída en la matrícula, ya que van quedando pocos alumnos, sólo aquellos que han logrado superar los primeros años y están más firmes para concluir sus estudios. Para graficarlo, hay que considerar que de los cuatro cursos que tiene la escuela de primer año (con un total de más de 150 alumnos) queda solamente un grupo al finalizar la secundaria, o sea solo un grupo de 6° año que cuenta con 16 alumnos, con lo cual el abandono de alumnos que no llegan a concluir sus estudios, por diversos motivos, es altísimo.

---

<sup>32</sup> Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos, pertenece a la provincia de Córdoba.



### Capítulo 3

## ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA PENSAR EL DESINTERÉS DE LOS ALUMNOS EN EL AULA

### 1- Una actividad etnográfica irrumpe en la rutina escolar de los alumnos

En este texto se recupera la primera actividad de campo realizada con el grupo de alumnos de la escuela República Argentina, dado que a partir de ella se desprendió una serie de indicios para realizar análisis que nos resultaron fructíferos. En un primer momento, se ingresó al aula y se invitó al grupo de alumnos de un 3er. año a participar de esta investigación. Por sus gestos se notó que no entendieron totalmente de qué se trataba, pero parecía que les interesó el hecho de que se les cambiarían algunas horas de clase por un tipo de actividad diferente a las de la rutina habitual.

En mi presentación con el curso les conté que estaba haciendo un trabajo de investigación y que estaba interesada en conocer cómo eran los estudiantes secundarios en la actualidad, y en particular la relación que tenían con los medios de comunicación, cuáles y por qué les gustaban, de qué modo los usaban; les dije que en general los adultos no sabemos mucho sobre esto y que ello puede ayudar a que las actividades que ofrece la escuela estén más cerca de los intereses de los estudiantes. Les comenté que para ello necesitaba escucharlos y que me contaran sus opiniones e ideas sobre diferentes aspectos de este tema; como ellos asintieron empezamos a trabajar.

Para esta primera actividad se utilizaron dos horas reloj cedidas por la profesora Silvana, de plástica, el objetivo era obtener algunas informaciones básicas sobre el grupo y los consumos mediáticos; pero también el objetivo era captar expresiones subjetivas y sensibles, como son las cuestiones de índole afectiva, emocionales, a través de las cuales se puedan analizar expectativas, intereses, temores, alegrías respecto a lo dicho. En función de ello, se optó por hacerlos trabajar prioritariamente con imágenes, en la construcción de un collage sobre un gran afiche. Se dividieron en grupos de modo espontáneo con la tarea de

representar cuáles eran los medios de comunicación que más usaban y en qué situaciones lo hacían. Para este fin, se les entregó a cada grupo un afiche gigante, revistas, fibrones, tijeras, plasticolas.

Apenas empezaron a trabajar llamó mi atención el hecho de que algunos estudiantes abrieran las carpetas para copiar en el afiche frases o esquemas que tenían allí, lo cual me produjo frustración, porque el objetivo era que ellos expresaran de forma espontánea sensaciones y percepciones personales que reflejaran su cotidianidad.

Durante este año, el grupo contaba con una materia en la que habían visto algunos contenidos sobre medios de comunicación, de allí que ellos relacionaron los requerimientos de la actividad etnográfica con esos contenidos. Uno de los grupos de alumnos, por ejemplo, copió de la carpeta escolar un esquema que presenta a los diversos medios de comunicación clasificados según su soporte, otro grupo copió los efectos positivos y negativos que pueden producir en la sociedad, un tercer grupo presentó un listado de todos los medios de comunicación que conocen, inclusive aquellos que no usan, tales como periódicos especializados.

En función de comprender cómo se produjo la incomunicación entre mi solicitud y el resultado que obtuve de los estudiantes, unos días después consulté con uno de los grupos, que estaba compuesto sólo por dos alumnos:

Yo: ¿Se acuerdan qué les había pedido yo que hicieran en el afiche?

Juntos: Jajaja, noo, jaaja...

Santiago: ¿No era algo de comunicación, algo así...?

Luciano: Sobre todas las vías de comunicación...

Yo: Ajá, sí era algo sobre los medios de comunicación... y ¿qué más se acuerdan?

Era sobre los medios de comunicación y tenían que mostrar...

Luciano: Para qué servían... (Entrevista con alumnos, 20-07-2010)

El trabajo que les había pedido no era sobre todas las vías de comunicación, ni la idea era que mostraran para qué servían, ellos tradujeron mi pedido a clasificaciones generales, impersonales y descontextualizadas, cuando lo que yo les había pedido era justamente lo contrario, que representaran cuáles eran los medios de comunicación

específicos con los cuales se relacionaban, aquellos que más les gustabas, en qué situaciones. En el caso de Luciano y Santiago, ellos copiaron de forma ampliada la imagen publicitaria de un móvil de una de las revistas que les había entregado y debajo de ese gran dibujo también copiaron de forma textual su enunciado:

Es muy importante estar conectado y además tiene internet, podés buscar información, chatear, bajar música, tenés para grabar música, video y también tiene radio de cualquier tipo, podés hacer llamadas de larga distancia, mensajes.

Sin duda es una publicidad atractiva para estos jóvenes, porque ofrece un aparato súper moderno y equipado con la última tecnología. Y si consideramos que en el aula todos tienen su móvil propio y algunos hacen grandes esfuerzos económicos por tener uno de los mejores, podemos inferir que la publicidad no les pasó desapercibida. Sin embargo, también en este caso se reflejó el acto de copiar, fielmente, tanto la imagen como el texto publicitario. Se les dijo a los alumnos que usaran las imágenes o palabras de las revistas. El objetivo de entregarles revistas a los alumnos, era sobre todo que sus imágenes funcionaran como disparadores para recrearlas y significarlas desde la propia experiencia.

Durante la actividad del collage, aunque intenté disuadirlos de que copiaran de las carpetas y revistas, afirmando que tenían la libertad de poner lo primero que se les ocurriera sobre el tema, predominó lo primero. Este escenario reveló algunas pistas sobre el modo en que estos alumnos interpretan, realizan y validan formas de pensar y de realizar actividades en esta escuela. Al final de la jornada, también se hizo evidente que se relacionaron conmigo de modo similar a como lo hacen con sus docentes. Eso se puso de manifiesto a medida que fueron entregando los afiches y decían: “Profe, ¿está lindo mi afiche?”, “profe, ¿está bien lo que pusimos nosotros?”. Preguntas que buscaban una valoración positiva o aprobación respecto a la tarea hecha, y reflejaban una lógica distinta a aquella pensada desde la actividad de campo.



## **2- Primeros interrogantes que despierta el ingreso al campo**

En función de lo descrito anteriormente, observamos que los estudiantes desarrollaron la primera actividad de campo que se les solicitó de un modo cercano al que ellos realizan las actividades escolares diarias. En este sentido, se hizo evidente que la solicitud, para que participaran realizando un collage, no se produjo en un vacío contextual, ellos realizaron la actividad condicionados por el rol de alumnos, por el aula y por una persona (la investigadora) que parecía pedirles que resolvieran un ejercicio áulico.

La actitud que predominó en los estudiantes para realizar el collage fue copiar de otros registros textuales en el afiche, lo cual sabemos que es un modo muy conocido para ellos de llevar adelante las prácticas áulicas. Efectivamente, durante el largo trabajo de campo que demandó esta tesis se observó que los docentes destinan parte de sus clases a que ellos trasladen contenidos del pizarrón a la carpeta, de un libro de texto a la carpeta o a un trabajo para entregar a cambio de una calificación. Observar este modo en que los alumnos piensan y realizan las prácticas educativas permitió comprender que ellos se apropiaron de la consigna de campo de un modo escolarizado.

Para resolver la actividad de realización del afiche solicitado por la investigadora se evidenció que si bien el tema de los medios de comunicación atraviesa sus vidas, se transformó en el contexto áulico en un contenido bastante impersonal y esquemático, alejado de sus propias experiencias. Este primer abordaje mostró el modo naturalizado que tienen los alumnos de aprender por medio del uso de esquemas, categorías, palabras técnicas, algunas que a veces ni ellos saben exactamente qué significan. Esto revela que la escuela deja su impronta en la subjetividad de los estudiantes y echa por tierra la idea de que sólo los medios de comunicación la fabrican hoy.

El modo en que los estudiantes interpretaron y encuadraron las consignas del trabajo solicitado fue lo suficientemente sugerente como para interrogarnos: ¿desde qué aspectos de las prácticas educativas estos alumnos son interpelados a pensar y actuar del modo que lo hicieron con la actividad del collage?, ¿qué relación puede tener este modo de trabajar en clase con el desinterés y el aburrimiento del que hablan los estudiantes?

### **3- La forma de presentar contenido en el aula y su relación con la construcción de sentido**

Para analizar los registros de diferentes clases –de un 3er. año– de la escuela República Argentina partimos de considerar no sólo aquello que se pone en juego en el aula desde la comunicación literal, los discursos explícitos de docentes y alumnos, sino también y particularmente atendiendo a la forma, ya que es en ella que ese contenido finalmente adquiere su sentido. Desde esta lógica, vamos a analizar cómo en los modos de presentar contenidos y de habilitar relaciones con él en el aula se produce la relación intrínseca entre forma y contenido.

Este texto pretende analizar aquellos aspectos que están ligados a lo que hacen los estudiantes en su día a día corriente en la escuela, sus experiencias con los saberes, desde qué operaciones se construyen y estabilizan sentidos, para desde allí pensar cómo esos aspectos colaboran a producir en los estudiantes falta de interés y expectativas por lo que sucede en el aula, lo cual acarrea como consecuencia magros logros respecto a los conocimientos, y altos índices de deserción y repitencia.

Edwards (1995) plantea que la forma en que el docente presenta los contenidos en el aula no es neutra, sino parte integral del contenido que los niños reciben en clase. Desde esta perspectiva Rockwell afirma que:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (1995a, p. 13)

Para Edwards (1995, p. 145) el conocimiento escolar es aquel conocimiento que se constituye por medio de los contenidos que se transmiten en el aula, a partir de los programas, libros de texto y saberes acumulados individualmente por los docentes. Sin embargo estos contenidos son siempre significados de modo particular desde las prácticas heterogéneas que docentes y alumnos llevan a cabo, ya que en ellas adquieren connotación específica los gestos y solicitudes que van marcando a los estudiantes el modo correcto de relacionarse con el conocimiento.

Los alumnos, junto con los contenidos del día, se “apropian también de un conjunto de conocimientos como pedir y seguir pistas, dar la respuesta correcta, adivinar lo que se pretende de ellos y de la lección, y simular que se sabe” (Edwards, 1995, p. 171). Estos conocimientos permiten manejar el rol de alumno, relacionarse con los saberes que los diversos docentes presentan a diario: qué recorridos y articulaciones se espera de ellos, qué pueden preguntar y qué no, qué lenguaje deben usar y cuáles no, cómo demostrar que se aprendió la lección.

Por lo tanto, es en el microcosmos del aula donde docentes y estudiantes aprenden sus “oficios” y significan los contenidos, y por lo tanto donde los conocimientos se asumen, se construyen, se median, y también se olvidan (Edward, 1995, p. 145). En el caso de la escuela República Argentina si bien los contenidos están establecidos en los programas de cada materia e inclusive en algunos casos existe un libro de texto en la biblioteca que puede orientar al docente, éste también cuenta con bastante libertad a la hora de elegir el modo de brindar esos contenidos, ya que no existen instancias de supervisión, diagnóstico o evaluación de las clases que exijan un criterio único.

Por ello, los modos en que las prácticas educativas cobran sentido en el aula, no pueden ser estudiados a partir de analizar los contenidos curriculares prescritos, ya que éstos son siempre significados por lo docentes en el marco de la clase, son ellos los mediadores de esos contenidos. Es necesario captar los sentidos, en el momento de las mediaciones que se producen en el aula, donde lo instituido revela su real presencia.

De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. (Rockwell, 1995a, p. 16)

Consideramos que poder describir y comprender algunos aspectos ligados a los modos predominantes en que se desarrollan las prácticas educativas en la escuela estudiada es muy importante, dado que puede dar pistas sobre por qué los alumnos se sienten poco interpelados por lo que sucede en el aula. Y también puede contribuir a entender que si no se aborda “el cómo” se enseña en las escuelas, por más que se modifiquen los contenidos curriculares, no se podrá resolver de fondo el problema del desinterés. Del mismo modo

que si se incorporan medios tecnológicos al aula con el afán de modificar éste y otros problemas, y se sigue enseñando de la misma forma, poco cambiarán las prácticas educativas y por lo tanto el interés dispensado por los jóvenes.

A partir de esta perspectiva, durante dos años se observaron las clases de diversos docentes, a fin de poder captar la trama fina de lo que sucede en el aula en torno a los contenidos presentados, a las interacciones cara a cara, al sentido de una mirada, de un tono de voz o de un silencio. Esto fue posible puesto que transcurrí horas sentada al lado de los alumnos, en el momento y en el lugar donde la forma y el contenido de un saber, de una interacción, de una emoción se imbrican, se confunden, se articulan.

#### **4- La información moldea las prácticas educativas**

A continuación se describe una de las clases de biología, de la profesora Paola, observadas en la escuela República Argentina, en ella se registró el modo en que se presenta el tema del día y cómo los alumnos se relacionan con ese contenido.

La docente Paola tiene ese día con el grupo un solo módulo de 40 minutos, ingresa al aula y saluda muy rápidamente mientras los alumnos se van acomodando cada uno en su lugar. Con energía toma una tiza y, mientras les solicita que abran la carpeta y vayan copiando, empieza a dibujar el esquema de una célula gigante en el pizarrón, luego le va agregando los dibujos de los elementos internos (ADN, núcleo, mitocondria) mientras les pide a los alumnos que digan los nombres de cada uno en voz alta. Algunos conversan, otros responden, ella los va escribiendo; luego solicita que le digan la función principal que tienen, en algunos casos los corrige cuando se equivocan, y las va escribiendo entre paréntesis al lado de cada uno de los dibujos, por ejemplo: mitocondria (da energía); membrana (cubre y protege); retículo endoplasmático liso (transporta y fabrica hormonas); etc.

Algunos de los alumnos fueron respondiendo cuando Paola les solicitó el nombre de los elementos de la célula, ya sea mirando en la carpeta o tratando de recordarlos, seguramente es un contenido que han visto en distintas oportunidades desde la primaria. En

las interacciones la profesora solicitó las denominaciones específicas, sin mediar otro tipo de desarrollo hizo hincapié en que copiaran todo el esquema con los datos en la carpeta.

Rockwell (1995b, pp. 214-215) afirma que en la mayoría de las clases las interacciones entre docente y alumnos suelen ser asimétricas, porque es el docente quien la inicia. Efectivamente, la clase de Paola es un ejemplo de ello, durante esos 40 minutos los alumnos no se salieron del guión pautado por la docente en lo que respecta al tema tratado del día. Es importante destacar, como lo señala la autora, que las preguntas del tipo que realizó Paola tienen poco que ver con las funciones de la interrogación en conversaciones no escolares, o sea el tema del día se presenta tan cerrado que no permite producir en los alumnos alguna duda, alguna consulta que pueda matizar la estructura informativa de la clase. Los alumnos saben que para dar con la respuesta correcta deben seguir las pistas de la interacción que ofrece el docente, dado que se supone que éste sabe de antemano cuál es la respuesta y sólo está chequeando si sus alumnos la saben. En este sentido este tipo de preguntas sirve para informar al docente sobre qué y cuánto conoce el alumno de un tema.

Durante la clase de Paola se pudo observar que ella priorizó un conocimiento literal por medio de un esquema con algunos datos, lo cual hace referencia a una estructura básicamente informativa como modo de conocer, ya que ella destinó toda la clase a que los alumnos identificaran los nombres y las funciones de los elementos y los asociaran a determinadas imágenes visuales que componen el esquema de la célula humana. Cuando ella pidió que nombraran los distintos elementos celulares, esperó términos precisos, sin ambigüedades, no hubo lugar para una pregunta o una idea propia. Edwards analiza que muchas veces los procedimientos escolares hacen que el conocimiento pase a ser sinónimo de datos y términos aislados, no de conceptos y relaciones. El énfasis está puesto más en saber nombrar correctamente el término aislado que en saber usar ese conocimiento.

Esta forma de conocimiento enmarca respuestas precisas, puesto que representa a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. El nombrar correctamente términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un “rito del dato” en el cual esta forma de conocimiento se concreta. (Edwards, 1995, p. 150)

Edwards (1995, p. 158) afirma que el ritmo rápido en el que se realizan las preguntas y se espera la respuesta en las clases no es casual, ya que este conocimiento que se supone no ambiguo conlleva un modo seguro, eficaz y único de expresarse, las preguntas y las respuestas son presentadas como una sola unidad. Los alumnos saben que para tener éxito con estos conocimientos dentro de la escuela deben pensar con esos ritmos, del mismo modo que los tiempos fragmentados en diferentes disciplinas y la cantidad de alumnos por curso presuponen que esa temporalidad no está organizada para que se alcance una indagación, investigación, análisis con cierto nivel de profundidad.

En un formato de clase –como la descrita de biología– cuya estructura está tan determinada por la información, inclusive por el dato, como unidad elemental, la opción que tienen los alumnos es memorizar los nombres técnicos y asociar a ellos sus funciones. Con lo cual se entiende que el aburrimiento –como se pudo observar– sobrevolara el ambiente y los alumnos realizaran la actividad sin involucrarse con ella, lo cual se percibía en el modo en que copiaban del pizarrón, por ahí conversaban bajito o usaban el móvil discretamente, se los veía muy dispersos, aunque estaban sentados, tranquilos, con los útiles alrededor y copiando. Este formato de clase se observó de modo significativo en el dictado de las distintas disciplinas de esta institución.

## **5- Un saber que informa: la tendencia a un círculo vicioso**

En función de analizar de qué se apropian los alumnos en una clase como la descrita anteriormente –cuyo tema fue la célula humana– días después de su desarrollo, durante una de las entrevistas, se los consultó:

Yo: Y ¿quién se acuerda y me puede explicar, cómo es una célula?

Valeria: Tiene pared celular...

Eugenia: Membrana celular...

Yo: ¿Esos dos son sinónimos?

Eugenia: No, no son sinónimos, se llaman así.

Yo: ¿Son dos cosas diferentes entonces?

Valeria: Cumplen la misma función.

Yo: Bueno y qué más, ¿tiene núcleo?

Valeria: Adentro del núcleo está el ADN.

Yo: Y ¿para qué sirve el ADN?

Patricia: Para guardar información, algo así...

Gabriel: Información genética.

Yo: Por ejemplo, ¿qué tipo de información?

Gabriel: El tipo de sangre, todo eso, siempre tiene núcleo.

Eugenia: No, porque los vegetales no tienen núcleo.

Patricia: Sí tienen.

Valeria: El animal nooo...

Gabriel: El animal sí, si nosotros somos los animales. (Entrevista a alumnos, 15-05-2011)

Como se puede observar, en los dichos del grupo existe una confusión sobre el sentido de las palabras, por ejemplo no tienen claro si membrana y pared celular pueden o no significar lo mismo, las diferencias entre la célula animal y vegetal. Recuerdan palabras sueltas, aisladas, alguna que otra hace sentido; por ejemplo logran especificar, entre varios y vagamente, que dentro del núcleo está el ADN y que contiene información genética. En sintonía con el modo en que en la clase se presentó el contenido, los alumnos se apropiaron de algunos datos e informaciones sueltas; se observa que existe dificultad en comprender el significado de la terminología usada, así como las funciones y relaciones de esos elementos en el cuerpo humano. Sin embargo, también destacamos que a pesar de estas limitaciones hay una memoria, borrosa o no, de algunos aspectos sobre el asunto, o sea que algo les queda y logran relacionar.

Abril afirma que la información es un tipo de construcción textual que ha invadido las demás textualidades, y que si bien no las ha desplazado totalmente, sí media su construcción, lo cual nos lleva a pensar en una penetración de la lógica informativa en la construcción de las textualidades. Para el autor, la operación central de esta mediación textual es la práctica del fragmento, o lo que él llama la “unidad informativa”, que se fue instaurando no sólo en el manual didáctico, sino también en los catálogos comerciales y las

bellas artes, en el periodismo, en la ciencia. Estos procesos de fraccionamiento permitieron que los textos puedan ser fragmentados y refuncionalizados dentro de nuevas prácticas comunicativas, lo cual permite un intercambio constante en un contexto donde se alivianan los tiempos y los espacios.

Observamos que el contenido de la clase de biología descripta proviene de otros textos y prácticas que no son originariamente escolares, es una adaptación de textos previos científicos que son refuncionalizados en estas prácticas educativas. Abril (2003, p. 25) denomina este modo de construcción ‘textual informativa’, porque son textos contruidos a partir de fragmentar y modular parte de otros textos, y presentarlos desanclados de su historicidad y de su territorialidad; en ellos prevalece la autorreferencialidad, invisibilizando las textualidades previas que arrastra y desecha, desconoce la memoria y los contextos sociopolíticos desde los cuales se engendran.

Edwards (1995, p. 157) señala que la formalización del conocimiento escolar que se apoya en lenguajes técnicos y científicos permite autovalidarse. En este sentido, podemos inferir que en la clase de Paola el contenido de origen científico justifica su validez y legitima que la docente solicite a los estudiantes que lo incorporen; ya que si bien se observa que el asunto no despierta el interés en el grupo, la mayoría lo copia y algunos inclusive tratan de que el dibujo quede más o menos prolijo, se lo muestran a la docente, esperan su reconocimiento. El hecho de que la docente tampoco valide ese conocimiento a partir de un trabajo de argumentación, análisis o verificación del asunto refuerza la idea de que no requiere ninguna instancia de experiencia-comprensión con el grupo, o sea su valor le es implícito.

Según lo descrito, la clase de biología giró en torno al esquema visual de la célula, en el cual estaban inscriptos algunos datos básicos, esto señala que en la escuela también se enseñan saberes “mosaico”, característica que en general se adjudica a los saberes ofertados por los medios de comunicación. Según Jacquinot (2003) la oposición entre saberes escolares y saberes mediáticos no es tan radical como se cree y se dice, existen puntos en común entre ambos universos. “En primer lugar, porque el saber escolar también es “mosaico”, representando en segmentos horarios y disciplinarios” (pp. 45-46).

Como lo describimos, la clase de Paola contó con 40 minutos, en el marco de una serie totalmente discontinua de disciplinas, contenidos y docentes; esta constatación nos



permite pensar que la lógica de la información no es exclusiva de los medios de comunicación, sino que le es previa, ya estaba presente en la constitución de la sociedad de masas, en la forma en que se organizaron las instituciones modernas, como la escuela, con el objetivo de disciplinar los cuerpos para el trabajo y las mentes en valores funcionales al desarrollo del capitalismo.

Según Jacquinot, a diferencia de la escuela, en los medios escritos y audiovisuales lo que se transmite responde más a la información que al saber. “El saber en la información es astillado, discontinuo, ‘mosaico’. Privilegia fundamentalmente el aquí y el ahora; lo rápido y lo efímero; ‘la puesta en escena’ de la información, más que los contenidos...” (Jacquinot, 2003, p. 44).

Desde esta investigación, consideramos que la escuela, a diferencia de los medios, hace un esfuerzo por alfabetizar e intentar brindar saberes sistemáticos, pero muchas veces en escuelas con características similares a la estudiada se produce una tendencia a la transmisión de información más que a saberes que abran y permitan visualizarse desde la complejidad e historicidad que los alimenta. En los saberes, a diferencia de la información, se enseña a reflexionar y no hay una reducción a repetir lo que otros reflexionaron.

Esta realidad nos advierte que en la escuela República Argentina también está presente la cultura de la información, empujando a producir síntesis y desarticulaciones de saberes. Con esto, también ponemos de relieve que no son sólo los alumnos los que están inmersos en un mundo donde la desarticulación de los discursos y la cultura del fragmento son corrientes; o sea que, aún con sus particularidades y matices, los docentes también en sus clases recrean parte de esta cultura, ya que podemos observar que la lógica del fragmento y la información no le son ajenas.

## **6- La información en el aula y el proceso de híper-fragmentación del sentido**

En función de lo observado, y según lo descripto, consideramos que en la escuela República Argentina la información es sobrevalorada ya que muchas veces es todo lo que reciben los alumnos como contenido sobre el tema del día. Lo cual expresa un empobrecido modo de usar la información; si bien la escuela siempre la utilizó como parte importante en

la transmisión de contenidos, observamos que en la actualidad la información en muchas clases termina siendo el gran referente, lo cual produce una dificultad en la reconstrucción del sentido que se supone los estudiantes deben poder realizar para comprender el asunto.

Como lo hemos señalado, la fragmentación discursiva está fuertemente presente hoy en nuestra cultura, estimulada particularmente desde los diversos aparatos y tecnologías de la comunicación, con lo cual reconocemos que este entorno constituye constantemente nuestro modo de pensar, de expresarnos. Pero a la hora de ubicarnos específicamente en el ámbito de la escuela, intentamos rastrear por qué allí se ha ido consolidando este modo de (no-)narrar saberes. Según los docentes entrevistados, las características del alumnado de esta escuela, proveniente en su totalidad del sector popular, hace muy difícil establecer las prácticas de lecto-escritura en el aula, señalan que el desánimo y la disposición hacia estas actividades tampoco es positivo; lo cual es entendible porque el ingreso de estos sectores a la escuela se efectuó sin propiciar una modalidad de aprendizaje nueva que acompañe este proceso. Frente a este diagnóstico muchos profesores afirman que se sienten obligados a recortar los contenidos curriculares, priorizando aquellos aspectos más básicos, situación que los torna esquemáticos y deslucidos, aunque a veces los alumnos logren repetir nociones o responder mínimamente a la tarea exigida.

El alumno está en una actitud pasiva, de recibir nada más. Incluso los contenidos, los aprendizajes, ellos no los valoran. Es más fácil, para ellos, por ejemplo, que uno les dé una tarea escrita, un trabajo que copien. Te lo entregan y te reclaman que les pongas una nota. Eso es lo que ellos prefieren o requieren o demandan. Pero estudiar y luego rendir una evaluación, donde tengan que analizar los contenidos e interpretarlos, y no, comprensión de lectura no hay. Cada vez es más difícil, y uno se ve forzado a ser generoso, a ponerles notas, a darles un trabajito, a acomodarles la cosa para que puedan promocionar, porque ni siquiera se preocupan por si van a salir desaprobados. Salir desaprobado ahora es un problema del profesor, no es un problema de ellos. (Entrevista a Antonio, profesor de producción vegetal, 03-06-2011)

Los docentes se encuentran solos para luchar contra esta gran problemática de la escuela actual, frente a eso el profesor Antonio dice que se siente “forzado” a ser “generoso”, darles un “trabajito”, o sea contenidos puntuales, porque “compresión de lectura no hay” y concluye que tampoco hay preocupación por aprobar. Sin duda una realidad muy compleja, difícil de sobrellevar para quien se propone enseñar desde las pautas escolares que están pensadas para un alumno que nada tiene que ver con las características que describe este docente.

Entre los comentarios de los docentes durante las entrevistas, se reitera la idea de que los alumnos vienen sin interés por el estudio, con el único objetivo de recibir un plan social, comida o por una beca, que sus familias en general están desmembradas y tampoco valoran el aprendizaje, y que los mandan a la escuela para sacárselos de encima y no tener que cuidarlos. La desvalorización que desde la escuela, en la figura del docente, muchas veces se hace de estos jóvenes tampoco ayuda a imaginar otros modos de resolver las limitaciones de entrenamiento intelectual que traen, mientras que los alumnos al recibir esta mirada pueden tender a asumir su condición de subalternidad, ya sea sometiénndose a los designios del fracaso o rechazando la cultura escolar.

Noel (2009), en su trabajo etnográfico realizado en escuelas ubicadas en barrios populares, define como “pragmáticos” a aquellos docentes que asumen una actitud que se pretende más democrática hacia estos alumnos, los excusan sistemáticamente de cualquier falta u omisión y ponen en un segundo plano la especificidad del trabajo escolar, lo cual refuerza y perpetúa, según el autor, sus vicios consuetudinarios. Si bien la perspectiva de los docentes “pragmáticos” es benevolente hacia estos alumnos, como lo señala Noel, terminan cayendo en los mismos resultados académicos que aquellos que se atienen más al formato tradicional y normativo de la escuela y que directamente los reprueba. Ya que aprobarlos con muy bajos conocimientos tampoco revierte el problema.

En medio del día a día laboral y frente a las presiones que soportan los docentes, entre ellas tener grupos numerosos con los cuales no se puede tampoco desarrollar un trabajo más personal, terminan alivianando los contenidos, como dice el profesor Antonio dando un “trabajito” para ver si al menos así mantienen al grupo ocupado, generan alguna expectativa y les pueden poner una calificación aceptable.

Es difícil hacerlos reflexionar, yo por ejemplo, he optado por hacerles ese tipo de evaluaciones, verdadero/falso, completar cosas, porque veo que no, no, no. Y así mismo son aplazos, aplazos y aplazos. Es falta de estudio. O sea, sí hay cosas que son falta de comprensión, porque no tienen la gimnasia para comprender. Y hay otras que son directamente falta de estudio. Hay cosas que no les hace falta entender nada, si vos decís, la gestación de la cerda dura 114 días, los lechones se destetan a los 56 días, el destete natural... o precoz se hace a los 40 días... no hay mucho para entender. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

Cuando el docente se refiere a que es por falta de estudio, más que de comprensión las bajas calificaciones de los alumnos, establece una distancia curiosa entre estudiar y comprender. Para comprender, dice él, hace falta una gimnasia, lo cual implicaría estar entrenado, venir con ciertos hábitos, mientras que estudiar se puede resolver memorizando un cúmulo de datos y luego retenerlos hasta el día de la evaluación. Darío considera que él trata de mejorar las calificaciones de sus alumnos porque les propone un examen donde sólo tienen que demostrar un registro de información elemental, no les exige una comprensión. Al menos es llamativo que él como docente no vea la posibilidad de colaborar para que los jóvenes ejerciten la comprensión, ya que es muy probable que la escuela sea el único lugar donde realicen este tipo de práctica ligada a la lecto-escritura.

En este sentido, la escuela podría hoy asumir ese rol, dado que la información –con la cantidad de tecnología que se ha ido masificando– es accesible, lo complejo es poder comprender esa información, seleccionarla, relacionarla y construir a partir de ella ideas, argumentos, en fin, otras textualidades más complejas y propias. Con lo cual el docente Darío podría haber tomado el camino opuesto, ya que si él considera que los alumnos tienen dificultad para comprender, justamente podría ayudarlos a mejorar esa capacidad, por ejemplo haciéndoles entender cuáles son las causas que llevan a que el destete del cerdo se produzca en 56 días y no antes ni después. ¿Hasta qué punto su modo de evaluar, no convierte al conocimiento en información, y al rendimiento de los alumnos en un posible mejor índice de aprobados, lo cual también es información?

## **7- El correcto uso de los procedimientos en clase: una forma de relación con el saber**

En otra clase de la docente Paola, observamos que ella ingresa ese día al aula para iniciar su clase, previamente ha pasado por la pequeña biblioteca de la que dispone el colegio y trae de allí una serie de libros de texto. Apenas ingresa, saluda rápidamente y empieza a distribuirlos uno cada cinco alumnos, porque no hay suficientes. La docente les indica que abran en una página donde se presentan desarrollados tres textos por separado: ácidos nucleicos, vitaminas y proteínas. Ella pide que realicen un resumen del primer texto y luego copien el dibujo que representan la estructura física del elemento.

Es importante tener en cuenta que la docente no destinó algún tiempo a introducir el asunto, ni a realizar un repaso de algún aspecto que pudiese haber sido visto en una clase anterior, comentar algún ejemplo, ampliar algún término. Los alumnos venían de otra materia, y de repente deben pasar a esta actividad sin ninguna mediación.

Se conformaron los grupos, yo me acerqué al que tenía al lado y entonces observé cómo trabajaban. A continuación, se presenta cómo quedó escrito el resumen que realizó este grupo:

Ácidos nucleicos: este material genético es una molécula enorme llamada ADN, que se transmite de una generación a otra. Otro tipo de ácido nucleico es el ARN que es una macromolécula parecida al ADN y actúa como intermediaria. Cuando un organismo consume alimentos derivados de otros seres vivos, el ADN que contiene es degradado y las unidades que se obtienen se utilizan para construir los propios ácidos nucleicos del comensal.<sup>33</sup>

Como se puede observar, el texto que los alumnos resumieron contiene una serie de palabras específicas de la biología, el texto original es apenas un poco más extenso, percibí durante el proceso que el grupo prácticamente realizaba el resumen sin atender al sentido del texto, cuestión común en otras clases observadas. Dada la dificultad del texto,

---

<sup>33</sup> Ese resumen se realizó a partir de un texto original que está presente en la página 180 de *El libro de la Naturaleza y la Tecnología 8*, Educación General Básica, Buenos Aires: Editorial Estrada, 2004. Dicha página fue escaneada y se encuentra en la página 98 de esta tesis.

consideramos que aun atendiendo no sería fácil comprenderlo, tampoco hubo alguna instancia de la clase para trabajar sobre esta terminología tan específica y poco usada en las conversaciones cotidianas, aún más si consideramos ciertos límites en el lenguaje de estos grupos de jóvenes. Palabras de origen científico que requieren un aprendizaje en sí mismo, el uso del diccionario, la ampliación de su sentido por parte de la docente; por otro lado el libro de texto –que se supone está pensado desde un criterio didáctico– no contiene un apartado donde las abordara, las descifrara o llamara la atención sobre alguno de sus aspectos, reconociendo la complejidad de su comprensión.

Mientras los estudiantes avanzaban en la actividad, la profesora pasaba entre los bancos realizando correcciones cuyo fin no apuntaba al sentido de los resúmenes, sino a controlar que realizaran la actividad, que copiaran la imagen visual del elemento, que no se distrajeran con asuntos paralelos (tan fácil que suceda); con una mirada superficial corregía la ortografía, la prolijidad, pedía que avanzaran más rápido, hacía alguna broma liviana con alguno de ellos, se notaba cierta actitud por alivianar ese momento para los alumnos, quizás también para ella, su modo de relación con ellos era amable pero superficial respecto al contenido, con una sonrisa y recorriendo toda la sala trataba de que el grupo acompañara su consigna.

Mientras yo compartía el proceso durante el cual el grupo de alumnos realizaba el resumen percibí que el sentido del texto estaba totalmente extraviado y sin retorno, sería imposible para alguno de esos alumnos reconstruir el texto con palabras propias, a lo sumo la memoria podría garantizarles alguna palabra suelta: ADN, estructura, genética, molécula, etc. la tarea concluyó no como un acto de comprensión al que se llega luego de un proceso, sino como un acto formal: pasar a la carpeta con un mínimo de prolijidad parte del texto en cuestión.

Rockwell (1995a, p. 33) dice que la tendencia que tienen los docentes a reiterar comentarios sobre los aspectos formales de las actividades escolares, como hacer hincapié en que utilicen los términos precisos aunque a veces no comprendan completamente su significado, también sucede con la valoración a veces excesiva del uso correcto de la ortografía, la prolijidad, la limpieza, lo cual tiene como efecto que la forma puede de hecho sustituir al contenido:

El contenido académico se presenta en la escuela en formas concretas identificables: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. La forma de presentación comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela Rockwell. (1995a, pp. 32-33)

Rockwell (1995a, pp. 38-39) pone de relieve el hecho de que inclusive si los alumnos pueden lograr responder literalmente las consignas solicitadas de modo esperado, no siempre comprenden el sentido del texto analizado. Lo que sí comprenden es el modo en que la escuela les exige que se relacionen con el conocimiento, o sea cuáles son los procedimientos que deben realizar.

De esta forma, la autora destaca que entre las cuestiones que enseña la escuela es clave “saber usar mecanismo y procedimientos”. Entre ellos, saber usar de cierta manera el lenguaje, seguir las pistas del docente o aplicar correctamente las reglas implícitas en las interacciones con él. Los procedimientos aluden a un conjunto de instrucciones relacionadas entre sí con el objetivo de llevar a cabo una práctica educativa.

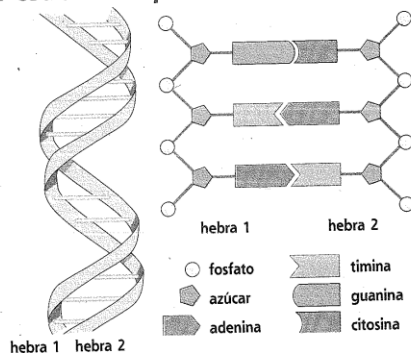
En el caso analizado, no se puede decir que los alumnos de la clase de Paola no cumplieron con las consignas solicitadas de copiar con prolijidad, buena caligrafía y ortografía el tema, pero ¿qué comprensión lograron sobre el contenido visto? Durante el registro de algunos exámenes orales de otras materias, se observó cómo estos mismos alumnos reproducen palabras más o menos técnicas con las cuales se denominan o reconocen elementos o contenidos vistos, casi como si se tratara de un idioma extranjero, muestran dificultad para pronunciar esas palabras y explicar su significado. Mientras que los docentes a veces un tanto resignados califican con un mínimo necesario para aprobar a aquellos alumnos que pueden al menos repetir alguna que otra palabra y su significado. ¿De qué modo estos procesos de (in-)comunicación en el aula repercuten en el grado de interés y expectativas que pueden tener los estudiantes?, ¿no será este nivel de formalización de los contenidos, lo que le va restando sentido y tornándolos cada vez menos interesante para ellos?

## Los ácidos nucleicos

Al estudiar la herencia y las características de los seres vivos, nos referimos al material genético. Este material genético es una molécula enorme llamada ADN (*Ácido Desoxirribonucleico*), que se transmite de una generación a otra, (ver recuadro de la derecha). Algunos fragmentos de esta macromolécula, llamados *genes*, tienen instrucciones que determinan las características del organismo. Otro tipo de ácido nucleico, el ARN (*Ácido Ribonucleico*), es una macromolécula parecida al ADN, que actúa como intermediaria y ayuda a "traducir" las instrucciones "escritas" en los genes.

Cuando un organismo consume alimentos derivados de otros seres vivos, el ADN que contienen es degradado y las unidades que se obtienen (*nucleótidos*) pueden utilizarse para construir los propios ácidos nucleicos del "comensal".

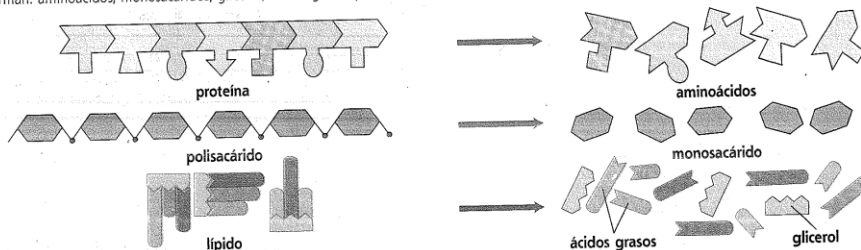
## La estructura química del ADN



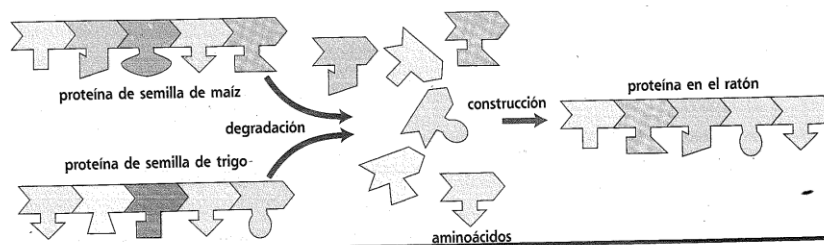
El ADN es una molécula muy larga. Se forma a partir de unidades que se llaman *nucleótidos*. Cada nucleótido, a su vez, se forma a partir de un azúcar, de fosfato y de una base nitrogenada (sustancias que tienen en su estructura átomos de nitrógeno). Es decir que todo el ADN está formado por átomos de carbono (C), oxígeno (O), hidrógeno (H), nitrógeno (N) y fósforo (P). Al unirse, los nucleótidos forman la molécula de ADN, que tiene la forma de una escalera en espiral. Las dos hebras de ADN, que serían las barandas de la escalera, están formadas por azúcar y fosfato alternadamente. Los peldaños serían las bases nitrogenadas que unen las dos hebras. Hay cuatro tipos de bases nitrogenadas, que se llaman timina, adenina, guanina y citosina.

## Degradación y síntesis

Dentro del cuerpo de los seres vivos, la mayor parte de las sustancias orgánicas son degradadas y, de ellas, se obtienen las unidades que las forman: aminoácidos, monosacáridos, glicerol, ácidos grasos y nucleótidos.



Estas pequeñas unidades son los nutrientes que entran a las células y se utilizan como fuente de energía (especialmente los monosacáridos) y como materia prima para la construcción (*síntesis*) de las sustancias que el cuerpo del "comensal" necesita. Por ejemplo, un ratón que se alimenta de trigo y maíz degrada dentro de su sistema digestivo las proteínas de esos vegetales y utiliza los aminoácidos que obtiene (nutrientes) para construir sus propias proteínas (que no son iguales a las de los vegetales).





## **8- El libro de texto y su formato en la transmisión de saberes**

En la clase descripta anteriormente, la profesora Paola, de biología, desarrolló una actividad con su grupo de estudiantes a partir de un libro de texto que retiró de la pequeña biblioteca de la escuela. A continuación vamos a describir algunas características de ese libro y las relaciones con el saber que la docente promueve con él.

En relación al formato, lo que salta a la vista, cuando se observa el modo en el que están organizados los textos en las hojas, es su estructura hipertextual; según Abril esta característica de los libros de textos escolares se extiende desde mitad del siglo XX, en ella lo primordial es presentar los textos en un formato modular en vez del tradicional modelo narrativo.

El rasgo específico de esta clase de textos es que no tienen una estructura ni proponen una lectura del tipo lineal que era la propia del discurso narrativo tradicional y también del discurso deliberativo en el que se iban alternando sucesivamente los argumentos contrapuestos (...) consiste en un montaje de fragmentos o unidades de información semióticamente heterogéneas (verbales, gráficas, icónicas, etc.) y modulares, por ello mismo susceptibles en muchas ocasiones de agrupamientos y de trayectorias de lecturas diversas. (Abril, 2003, p. 25)

La página del libro de biología citado está diagramada a partir de cuatro módulos textuales sobre los ácidos nucleicos, el ADN, la degradación y síntesis de sustancias orgánicas dentro del cuerpo; éstos se presentan acompañados por tres imágenes muy ampliadas de la estructura química del ADN y la degradación y síntesis de diferentes sustancias. Consideramos que al presentarse los diferentes módulos textuales de manera separada se tiende a promover un trabajo educativo desarticulado respecto a los diferentes aspectos de un mismo tema. Por otro lado, percibimos que el lenguaje usado en los textos es extremadamente específico y recortado, abajo copiamos como ejemplo la mitad de uno de esos cuatro textos que lleva el título La estructura química del ADN:

El ADN es una molécula muy larga. Se forma a partir de unidades que se llaman nucleótidos. Cada nucleótido, a su vez, se forma a partir de un azúcar, de fosfato y de una base nitrogenada (sustancias que tienen en su estructura átomos de nitrógeno). Es decir que todo el ADN está formado por átomos de carbono (C), oxígeno (O), hidrógeno (H), nitrógeno (N) y fósforo (P).

La mayoría de los textos presentes en los libros escolares son los llamados textos expositivos, cuyo objetivo primordial es presentar diferentes temas de la realidad a través de un contenido informativo, aunque en ocasiones no se limita a proporcionar datos, sino que también es sintetizante o inductivo. En el caso del texto escolar citado, observamos la cantidad apretada de información específica que contiene, y si consideramos que los demás textos de la hoja mantienen las mismas características, concluimos que este factor dificulta comprender el asunto, ya que no se establecen asociaciones con otros conocimientos más amplios, ni se visualizan posibles aplicaciones.

Este tipo de texto es habitual en la escuela, con este mismo formato se intenta presentar desde los hechos históricos, la biología, los conceptos, descubrimientos matemáticos, etc. como situaciones o fenómenos neutros y objetivos. Es común en estos textos que se apele a un lenguaje donde se utiliza la tercera persona del singular; preferentemente el presente intemporal del modo indicativo; se evitan connotaciones subjetivas; se presentan oraciones del tipo impersonales y enunciativas; se emplean recursos como una escritura que se pretende clara y precisa<sup>34</sup>.

Consideramos que esta textualidad que abasteció por décadas a las escuelas hoy tiende a producir un manifiesto desinterés en los alumnos, en general la ausencia de aspectos emocionales y afectivos, la dificultad de que a partir de ella se produzca una duda, una pregunta, aleja a los jóvenes de transitar una posible experiencia con ese lenguaje y con esos saberes que los desciente de una mera relación u operación informativa con el mundo.

Según Somoza y Ossenbach (2009, p. 33) en los manuales escolares tradicionales españoles del período entre fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, rara vez se encuentra la acción de dudar como una acción favorable, por el contrario tienden a

---

<sup>34</sup> La mayoría de estas características fueron tomadas de la enciclopedia digital libre Wikipedia. Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Texto\\_expositivo](http://es.wikipedia.org/wiki/Texto_expositivo)

establecer, clasificar, dictaminar, evitan presentar la duda sistemática como acción intelectual deseable. Del mismo modo la acción de preguntar pocas veces se observa asociada a la curiosidad natural, a la libertad y al interés por desentrañar el significado de las cosas y de las relaciones. La pregunta está con frecuencia asociada más a la acción disciplinadora del enseñante o a la evaluación sancionadora que a ser instrumento de apropiación de la realidad. En este sentido, es un tipo de pregunta que sirve para controlar que el alumno lea todo el texto de modo secuencial, ya que lo obliga a no saltarse renglones.

Al analizar el libro de texto de biología usado por la profesora Paola observamos que las preguntas que se formulan remiten básicamente a lo presentado en el texto anterior, con lo cual el objetivo es obligar al alumno a leerlo para poder responder esas preguntas, no se trata de incitar a que éste se cuestione, investigue, indague, dude, participe activamente de su propio aprendizaje. Con lo cual consideramos que aquellas características señaladas por los autores Somoza y Ossenbach como parte de estos materiales escolares tradicionales siguen actuando en libros más modernos, e inclusive nos preguntamos hasta qué punto las modificaciones que presentan son más de forma que de fondo.

Abril (2007b, p. 65) afirma que los textos actuales son contruidos a partir de una matriz informativa que se fue estableciendo de manera hegemónica a lo largo de la modernidad desde la invención de las letras de molde y que fue invadiendo las demás prácticas textuales. Para el autor el texto informativo media a los demás textos sin que los haya eliminado y por eso habla de una matriz textual informativa.

De este modo, Abril advierte que la ciencia, el periodismo, los manuales didácticos, el catálogo comercial y las bellas artes se constituyeron a partir de estos retazos textuales refuncionalizados. El texto informativo invadió las diversas prácticas sociales con el objetivo de propiciar lecturas ágiles, cuyos recorridos y efectos estuviesen previamente trazados. De esta forma la escuela construyó sus propios textos en función de objetivos políticos nacionales, uno de ellos fue producir y controlar los modos de comprender la realidad a lo largo y ancho del territorio a partir de uniformizar la mirada.

El lenguaje y la organización de la información presentada en el texto de biología citado invisibiliza un hecho, que podría ser aprovechado en la escuela para movilizar las

inquietudes en los alumnos, que es el de que esta ciencia tiene permanentes avances, retrocesos y descubrimientos, así como implicancias en la vida cotidiana de las personas. Abril denomina “propiedad monádica” a la característica que hace que cada uno de estos textos sea una unidad autoexplicativa, sin referencias históricas y desanclado de su relato político-social, es un tipo de texto que no se explica por posibles referencias extra-textuales, sino por su propio formato<sup>35</sup>.

Con frecuencia, por cierto, la propia apariencia cerrada y definitiva del texto es un síntoma político de primer orden: de alguna operación de poder que trata de blindarlo como doctrina, canon o texto de autoridad. (Abril, 2007a, p. 26)

Por otro lado, al observar la cantidad de contenidos que brinda uno de estos libros de textos se hace evidente que están pensados para cubrir todo el calendario del año escolar, lo cual hace suponer que es un material que no incluye tiempos para que el docente proponga otro tipo de lecturas o actividades de investigación. Esta característica del libro de texto nos induce a pensar que el docente está pensado más como un administrador de contenidos ya trazados que como un formador que reflexiona, crea, selecciona, experimenta y decide sobre qué saberes, cómo brindarlos y para qué.

Paola, la docente de biología, cuando usó este material redujo el contenido de su clase al presentado en el libro, no amplió ni integró ese saber con otros que ella, como especialista, podía traer de su experiencia y formación. Esta actitud con algunas variantes fue observada en otros docentes, ya que no integraban esos saberes a ningún otro, por ejemplo el profesor Paulo, de introducción a la tecnología de la producción, cuando dio una clase sobre los bosques naturales de la Argentina copió de un libro en el pizarrón un mapa gigante del país y lo dividió en diferentes zonas, según fuese selva misionera, parque mesopotámico, selva tucumano-boliviana, parque chaqueño, etc.; los alumnos debían copiar esa imagen y sus clasificaciones en la carpeta. Docentes como Paulo, que es licenciado en la carrera de agronomía y que hacía poco había empezado a dar clases en la educación media, puede ser que tiendan a apegar al libro de texto o a los manuales en el

---

<sup>35</sup> “Ha de ser, como dictan los manuales de redacción periodística respecto a la noticia, un segmento *autoexplicativo*, que no requiera de la remisión a un exterior para ser inteligible o interpretable” (Abril, 2007b, p. 65).

desarrollo de la clase. Lo cual no colabora a que abra cada una de esas palabras y las desarrolle, las relacione, las contextualice y problematice.

Según Abril (2007a, pp. 95-96) existe una variación significativa entre el modelo pedagógico que proponen los libros de texto actuales ligados al modelo hipertextual e informativo, en relación a los de hace medio siglo cuya textualidad era narrativa. Antes los maestros tenían que desarrollar ampliamente en su práctica docente el cara a cara con los alumnos donde se ponían en juego sus competencias retóricas, narrativas y dramáticas. El formato hipertextual pretende acotar el rol docente a ser un administrador de saberes cada vez más establecidos desde una lógica funcional y estandarizada, allí las lecturas y sus posibles usos a través de las ejercitaciones ya están establecidos y el docente sólo tiene que seguirlas. En este sentido, el formato de estos libros le otorga un valor, al menos, ambiguo al docente, ya que no parecen reconocerle su trayectoria formativa o experiencial como intelectual y formador capaz de producir y hacer dialogar a diferentes saberes y materiales textuales

## **9- El libro de texto hipertextual: entre el atractivo visual y la transmisión de contenidos**

Según Abril, el libro de texto escolar hipertextual se construye con la intención de incitar al placer visual del destinatario, captar su atención e interés y de este modo invitarlo a la lectura. Según el autor, los libros escolares tradicionales de formato textual narrativo funcionaban desde otra lógica de interpelación, menos amigable, ya que estaban orientados modalmente a un hacer-saber logocéntrico, o sea se le presentaba al lector un texto que suponía un saber, pero requería de él un contacto completo, debía ser leído de inicio a fin, lo cual implicaba una decisión previa de lectura y luego un mayor detenimiento y concentración física, mental y anímica.

En este sentido Abril (2007b, p. 95) plantea que el modelo hipertextual parece más bien regido por un hacer-querer-saber, por un intento de movilizar o intensificar el deseo escópico. Se destaca la palabra “querer” que se antepone al hacer-saber, ya que estos textos son formateados de antemano utilizando técnicas para captar la atención. El texto narrativo

cede lugar a textos breves, que Abril denomina unidades informativas, porque se centran en una noción de la comunicación como transmisión de información.

Estos textos breves o modulares se presentan separados unos de otros dentro de un mismo espacio gráfico, lo cual permite distintos recorridos de lectura; las múltiples imágenes y los espacios vacíos de la hoja son planificados en función de producir un mayor placer o relajación visual. En este sentido, observamos que el desarrollo del deseo escópico por medio de los libros de texto, acompaña un proceso social más amplio ligado al avance tecnológico y a su uso para tornar más funcionales, efectivos y rápidos los distintos procesos de socialización y sociabilidad.

Somoza y Ossenbach (2009, pp. 36-37) consideran que en los nuevos libros escolares si bien el texto principal no quedó relegado, al menos quedó condicionado por la presencia dominante de los elementos gráficos. Los textos centrales se hicieron más breves, dando lugar a la presencia de otros textos, complementarios o paralelos al central, en forma de “cuadros de textos”, junto con los cuales se incorporaron gráficos, mapas conceptuales, fuentes, actividades para el alumno y diagramas. De este modo, el esquema visual de estos nuevos manuales se transformó notablemente respecto a los anteriores donde predominaba un texto central narrativo con alguna imagen subsidiaria sea cual fuese su función: decorar, motivar, explicar.

Los autores agregan algo importante al considerar que la cantidad total de texto no ha disminuido, por el contrario consideran que la extensión de los textos ha aumentado, igual que la cantidad, la calidad y la actualidad de la información, también la calidad gráfica del material icónico, lo cual expresa el aumento del tamaño del libro en general. Los autores afirman que esta multiplicidad de “cuadros textuales” rompe con el discurso único y cerrado del libro tradicional, y habitúa a una pluralidad de voces que ofrecen distintos argumentos e ideas (Somoza y Ossenbach, 2009, p. 39). Esta última descripción nos sugiere cierta duda, ya que no sabemos en qué medida esta diversidad de “cuadros textuales” realmente implica diferentes abordajes (argumentos e ideas) o simplemente diferentes modos de plantear básicamente lo mismo.

Según Abril (2007, p. 69), un ejemplo muy temprano de esta praxis informativa se puede hallar en textos como las *Evangelicae historiae imagines* (1593) de Jerónimo Nadal utilizadas por los jesuitas para evangelizar durante los siglos XVI y XVII; en estas

imágenes se agrupaban escenas de la vida de Cristo, textos explicativos, lemas, señales numéricas, signaturas y llamadas internas cuya morfología de conjunto se dejaría describir hoy con el nombre de “ficha”. Esta nueva episteme que asomaba en este tipo de imágenes estaba ligada a la necesidad de hacerle frente a la Reforma Católica y provocar la atención y la adhesión, podemos pensar que es fundamentalmente la misma episteme que se continúa al día de hoy en los hipertextos digitales con un sinnúmero de objetivos, pero siempre a partir de atraer la atención y facilitar recorridos de lectura y visualidad.

Lo que se puede inferir, en suma, es el brote de una nueva episteme que se expresa a través de textos visuales complejos en los que se están aplicando, convencionalizando y optimizando los recursos técnicos y semióticos proporcionados por la imprenta. En otras palabras, esa clase de textos no es una versión tipográfica del antiguo códice, sino una primera versión del texto informativo moderno cuya fase de madurez se podrá datar en la página del periódico, en los anuncios publicitarios, en los textos escolares y en los hipertextos de los multimedia digitales contemporáneos. (Abril, 2007b, p. 71)

Los elementos iconográficos fueron ocupando (“invadiendo”) el espacio del manual escolar, tanto en cantidad de ilustraciones como en tamaño, no siempre aportando información relevante respecto de los contenidos. En múltiples casos lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer por la calidad de las imágenes y el colorido la atención de un público escolar (y de sus padres) interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos. (Somoza y Ossenbach, 2009, p. 37)

Según los autores de la cita anterior, el público lector pre-televisivo era el sujeto “de una cosa por vez”, mientras que los lectores post-televisivos son sujetos “de varias cosas al mismo tiempo”. Antes el foco de atención estaba centrado en un solo objeto que lo colmaba, éste tuvo que ampliarse para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan. En nuestra cultura la visualidad contemporánea está marcada por la densidad iconográfica, dada por el avance tecnológico que posibilita un aumento irrefrenable de

producción de imágenes de todo tipo, lo cual implica la adquisición de nuevos hábitos perceptivos, cuya característica típica es la disminución del tiempo de su contemplación. La velocidad se presenta aquí como un modo de mirar inseparable de la vida urbana moderna que yuxtapone una multitud de imágenes (Somoza y Ossenbach, 2009, p. 38).

Esta nueva cultura, analítica y funcionalista, donde el discurso está programado para seducir y detener la mirada, condiciona a ser un destinatario entrenado en atender a aquello que le produce atracción o placer, lo cual nos interroga por la lectura de textos clásicos: ¿cómo pensarlos en el aula?, ¿cómo pensar esta lectura con jóvenes actuales y de sectores populares?, ¿de qué modo usar la infinita potencialidad de lo audiovisual o las imágenes para articularlas con procesos de lectura de calidad? O sea ¿de qué modo articular lo audiovisual con las narrativas clásicas?

Muchas veces los docentes consideran que entre el libro y lo audiovisual hay una distancia radical, sin ser consciente de que ello responde a una idea preconcebida, ya que existen diversas relaciones de intertextualidad tanto entre los contenidos como entre los formatos de esos dos mundos.

Según Somoza y Ossenbach (2009, pp. 40-41) en los 70 y 80 se consolida la tendencia a la predominancia iconográfica en el manual escolar así como la creciente presencia de textos fragmentados, precediendo en el tiempo a los que luego serían los típicos diseños web. Con lo cual los autores sugieren que la fragmentación, la no secuencialidad y la iconicidad del hipertexto fue posible dentro de un proceso complejo en el que se desarrollaron antes o de forma simultánea los manuales escolares y las enciclopedias divulgativas juveniles. En ese transcurso también estuvo presente la creciente influencia de la estructura narrativa televisiva, con sus breves unidades de comunicación, con sus saltos constantes del foco de atención, con la sucesión de imágenes desvinculadas entre sí, con el entrecruzamiento caótico de tiempos y espacios, y con el uso de múltiples recursos de la sorpresa, de lo impactante, de lo espectacular. Y en los 80 se desarrolla el “videoclip”, elemento de gran influencia para la cultura juvenil, un cortometraje con imágenes inconexas, fragmentarias y llamativas que apuntan a movilizar emociones y sensaciones.

Como lo venimos desarrollando en esta tesis, Somoza y Ossenbach consideran que la fragmentación del texto “hipertextual”, al menos en algunos casos, se puede haber



tornado exagerada y excesiva, y la ruptura de la secuencialidad del mensaje termina por desembocar en una pérdida y dificultad para la comprensión del sentido.

Los libros de texto de última generación ya no cuentan una historia, pocos describen un fenómeno, o escasamente explican un proceso, sino que proporcionan trozos más o menos parciales (y hasta inconexos), cada uno incompleto en sí mismo, y se espera que los alumnos los organicen en su mente y los reproduzcan como, ahora sí, un relato secuencial. Si el alumno se expresa durante la evaluación al modo “hipertextual” se dirá de él que no sabe expresarse, o que no sabe expresarse con fluidez y coherencia. (Somoza y Ossenbach, 2009, p. 41)

Esto nos lleva a pensar, como agregan los autores (2009, p. 42), que si los alumnos son entrenados en este tipo de práctica, en qué momento la escuela ofrece a los jóvenes el entrenamiento para que ellos puedan construir un relato coherente, continuo, que relacione causas con consecuencias, pasado con futuro, objeto con conceptos, acontecimiento con norma. En este sentido, los autores advierten que en el manual escolar el exagerado uso hipertextual más que un recurso comunicativo eficiente, puede ser un modo trivial de narrar o aún peor un fraude comunicativo.

Estas reflexiones nos llevan a inferir el modo fetichista en que a veces se hace uso y abuso de estos modelos textuales y de la tecnología, desde el supuesto que su presencia implica mágicamente la posibilidad de comprender, relacionar, interiorizar, adaptar, producir información y convertirla en conocimiento. Sería necesario desmarcar las prácticas educativas de esta manera de construir sentido, ya que con el afán de atraer al lector juvenil, este tipo de textos pretenden muchas veces allanar las dificultades en la lectura y en la comprensión de significados, con lo cual le presentan de forma destacada lo más importante de los textos por medio de diversos recursos gráficos (tipografías, colores, formatos), situaciones que colaboran a infantilizar al alumno secundario, al brindarle un formato textual que se asemeja al destinado a los niños de primaria (Somoza y Ossenbach, 2009, p. 43).

No se trata de desestimar el libro de texto, pero sí de incluir otros saberes que lo enriquezcan, amplíen la información hacia el relato contextualizado y abierto al presente,

ya que también los saberes escolares deben ser permeables a las novedades de las disciplinas, pero también de noticias que según el tratamiento que le dé el docente pueden aportar con un cariz político e ideológico el saber. Esta perspectiva presupone volver a pensar al docente, reconociendo el valor a una formación y trayectoria que sea compleja y profunda, lo cual le permite estar en condiciones de tomar el nuevo desafío que tiene su rol, ser capaz de articular saberes y de usar diferentes recursos tecnológicos, ya no sólo la palabra escrita, sino la de los medios e imágenes en general. Por lo tanto, este gran compromiso y rol profesional puede existir en la medida en que es reconocida y acompañada desde el Estado.

### **10- Lenguaje y experiencia popular en el aula**

Rockwell advierte que el lenguaje científico utilizado en la escuela, como ha sido descrito, presenta el saber como una verdad acabada e indiscutible, y por ello es casi exclusivamente el docente el que está en condiciones de manejar el discurso, cuestión que restringe o excluye la participación de los estudiantes, reclusiéndolos al lugar de la recepción o receptáculo de contenidos. Esto no les ofrece una relación de cercanía con los saberes, hecho que lleva a que los alumnos estén convencidos de que aprender significa memorizar o repetir términos científicos. Durante las entrevistas a los docentes, éstos reiteraban la queja de que cuando les exigen a sus alumnos una explicación, un argumento o un relato presentan serias dificultades para hacerlo. Pero, ¿en qué momento la escuela se dedica a entrenarlos en este tipo de práctica?

Rockwell afirma que además de presentar el saber como una verdad acabada, el lenguaje científico utilizado en la escuela no colabora a que éstos puedan ser usados en otras situaciones por fuera del contexto del aula:

Cuando se usa la lengua escrita en el aula, cuando se lee o se escribe, suele hacerse de una forma específicamente escolar, es decir, de manera que rara vez se encuentra en otros contextos. Generalmente, los alumnos “escriben” lo que ya estaba escrito (copia o dictado), usando letras, formato y modelo escolar. (Rockwell, 1995a, p. 39)

Este tipo de práctica educativa invisibiliza la diversidad de situaciones en las cuales esos saberes se usan en la sociedad, por otro lado deja la percepción de que son saberes que se mantienen inmutables con el paso del tiempo y de que se construyen sin ningún tipo de tensión o conflicto. En este sentido, se asume que ese contenido, que deviene muchas veces un relato informativo, es verdadero y por lo tanto no reclama mayor desarrollo (Edwards, 1995, p. 151).

El saber se presenta bajo la forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecen ser autónomos, tener una existencia, sentido y valor por ellos mismos y en tanto que tales. Pero esos enunciados son las formas sustancializadas de una actividad, de unas relaciones y de una relación con el mundo. (Charlot, 2007, p. 103)<sup>36</sup>

Charlot (2007, p. 105) llama la atención sobre el hecho de que el saber es relación, y por lo tanto el valor y el sentido le vienen de las relaciones que lo atraviesan. De esta manera, un asunto abstracto puede pasar a tener un significado cercano para los alumnos según las relaciones que se establezcan con éste, así como un tema cercano puede tornarse abstracto y lejano. En este mismo sentido, según como sea el vínculo del docente con sus alumnos se podrá despertar en ellos un mayor o menos interés por los contenidos que enseña.

Según Charlot es el lenguaje el que habilita las relaciones con el saber, que a su vez implican una relación con uno mismo y con los otros:

El hombre no tiene un mundo más que porque accede al universo de las significaciones, a lo “simbólico”, y es en ese universo simbólico donde se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros, entre el sujeto y él mismo. Por eso, la relación con el saber, la forma de relación con el mundo, es relación con sistemas simbólicos, y en particular con el lenguaje. (Charlot, 2007, pp. 126-127)

---

<sup>36</sup> Charlot toma esa reflexión de Schlanger, J. (1978), *Une Théorie du savoir*, París: Vrin.

Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿qué tipo de relación los jóvenes populares argentinos pueden establecer con los mundos simbólicos que distribuye la escuela, cuando no alcanzan a comprender una parte importante de los lenguaje que los constituyen?, ¿qué tipo de efectos produce esta incomunicación entre docentes y alumnos? y ¿qué imagen de sí mismos construyen a partir del cúmulo de bajos resultados –en su rol de alumnos y jóvenes populares– que les devuelve la escuela?

Para Huergo la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la hacemos posible o la obturamos. Con el lenguaje se puede actuar la experiencia e interpretarla, para el autor es por medio del lenguaje que nos subjetivamos.

La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras. Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el yo leído y escrito, pueda leer y escribir Huergo. (2010, p. 93)

Huergo advierte que el sujeto puede adquirir cierta autonomía sobre su experiencia en la medida en que por medio del lenguaje realiza algún tipo de apropiación; o sea el sujeto no puede dejar de ser leído y escrito por otros, pero puede también leer y escribir algo suyo y apropiarse de lo que le pasa, de lo que quiere que le pase. Desde esta perspectiva Huergo afirma que hay que conocer, pero sobre todo reconocer el universo vocabular de nuestros interlocutores:

Para Freire, el “universo vocabular” es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Mientras que el “universo temático” contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. (2006, s/p)

Según Schmucler (1997, p. 19) la palabra se hizo técnica, instrumento en la modernidad, esa palabra lo aleja al hombre de su mundo, e “imposibilitado de *ser* en ella” el hombre intentará utilizar la palabra para dominar el mundo. La escuela debe tener algo que decir de esto, y encontrar algunas pistas para establecer un corte con este circuito donde el hombre termina siendo dominado por la técnica, por la palabra-técnica, por la matriz de la información que le deja poco lugar a una experiencia de apropiación. Para Schmucler (1997, p. 21) habría que reencontrarse con un lenguaje que permita nombrar significados secundarios, elegir matices, puesto que es allí donde se asienta la responsabilidad del hombre sobre su palabra.

### **11- La hexis corporal de los alumnos desacomoda las prácticas educativas**

En las observaciones hechas en diversas clases de la escuela República Argentina llamó la atención que los alumnos realizaran actividades como copiar, resumir, responder cuestionarios mientras hacían otras cosas, sobre todo conversar entre ellos o usar discretamente el móvil para diferentes fines. Esta situación deja ver, por un lado, que la actividad se realiza con poca atención, y por otro, que los alumnos en general buscan hacer otras cosas en clases, además de aquello exigido por el docente. Cuando se observa esta disociación, la pregunta que sigue es ¿qué se aprende en estos procesos?, ¿qué tipo de relación con el conocimiento, con los otros y uno mismo se promueven desde estas prácticas?, ¿de qué modo estas prácticas educativas pueden estar relacionadas con procesos de desigualdad en la adquisición de saberes de las diferentes clases sociales?

Hasta no hace tantas décadas, las actividades en clase como las ya mencionadas realizar un resumen, responder un cuestionario, se llevaban a cabo a partir de toda una organización del cuerpo, que expresaba un modo de aprender a través de la quietud del cuerpo, el silencio y la concentración de la mente. Si bien reconocemos que cada escuela es un mundo, y las épocas fueron matizando mandatos de este tipo, es cierto que la cultura letrada escolar hizo y hace hincapié en esos requisitos corporales. Actualmente, observamos que casi todas las actividades de la escuela República Argentina demandan

quietud, silencio y concentración, de allí a que esto se cumpla y en qué grado se cumple es otra cosa.

Antes la mayoría de los jóvenes cumplían con el rol de alumnos impuesto por la escuela no sólo porque realizaban las actividades que se les exigía, sino porque acataban en su mayoría la “hexis corporal” demandada. Esta realidad daba cierta fluidez al trabajo áulico, ya que como lo señala Bourdieu, cuando el capital cultural requerido por la escuela es el que traen los alumnos de su propio medio, se refuerzan las chances de dar con los logros escolares.

Sin duda, el tipo de aprendizaje que ofrecen escuelas como la estudiada requiere una hexis corporal clásica, ya que al mantener la estructura tradicional de enseñanza centrada en la lecto-escritura y en la acción predominante de memorizar, la concentración dada por la quietud corporal se hace indispensable. A partir de esta reflexión, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿por qué se ha ido construyendo un desfasaje tan acentuado entre la hexis corporal que demanda la escuela República Argentina y la que sostienen sus estudiantes?

Jacinto y Terigi nos ayudan a pensar algunas pistas para responder a esa pregunta, al establecer una relación entre el conocimiento enciclopedista –que difunden las escuelas como la estudiada– y su legitimidad y facilidad para ser asimilado por las clases medias:

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, este currículum enciclopédico se recortaba como el legítimo; si muchos estudiantes no lograban transitarlo, ello no se analizaba como problema de currículum, puesto que se aceptaba que la escuela media no era para todos. Ahora bien, a medida que se consolida la exigencia de universalización de la escuela secundaria, estos supuestos no pueden seguir sosteniéndose. (Jacinto y Terigi, 2007, p. 49)

La expectativa de silencio de las aulas escolares destinadas a la clase media no puede ser habitada de la misma forma hoy por estudiantes que provienen de los sectores populares, donde los ruidos, el bullicio, en fin, las sonoridades y el uso constante de la comunicación oral, del cuerpo y de la mente son parte constitutiva de la cultura. Según Bourdieu es a través de la práctica y sus estrategias que los sujetos tornan el pasado presente y actualizan las condiciones de su existencia en predisposiciones. La hexis

corporal está marcada por esas condiciones de existencia, con lo cual la escuela mantenía una continuidad estrecha entre sus exigencias y los cuerpos que portaban los jóvenes.

Por otro lado, no es un detalle menor considerar que en la Argentina hasta los años 60 había tan sólo un 10% de la población por debajo de la línea de pobreza, mientras que luego de ellos y con el advenimiento de la dictadura militar y los gobiernos neoliberales que le dieron continuidad económica y política en el marco de la “democracia” se llegó a un 58% de la población por debajo de la línea de pobreza en el año 2001. Esta nueva composición social del país engendró una cultura ligada a la extrema pobreza, signada por el abandono de políticas sociales por parte de quienes gobernaban, el pasaje de muchas de estas familias a la desocupación, el ingreso de parte de estos jóvenes a la delincuencia y la falta de futuro. Problemáticas socioculturales que aún después de diez años de un gobierno nacional –marcado por políticas de inclusión popular– no han podido ser desarmadas en sus nudos básicos y secuelas profundas.

Desde esta nueva composición social en el país y con el ingreso de parte de esta población a la escuela pública analizamos las palabras del profesor Darío respecto al modo en que sus alumnos trabajan en clase:

A este cuarto no es fácil hacerlos trabajar en grupo... ¿Por qué? Porque son demasiado conversadores, demasiado boca sucia, entonces se la pasan hablando entre ellos, entonces insultos van, insultos vienen, y por ahí una cosa que podría llevar una hora de trabajo, la hacen en tres horas. Porque se la pasan sonseando y no terminan el trabajo, entonces se hace difícil. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

Se observa en las palabras del profesor la frustración que le produce no encontrarse con el alumno modelo de la escuela que él conoció siendo alumno, época en la cual el uso del lenguaje, de los ritmos y de los silencios no era un detalle, sino toda una puesta a punto de la hexis corporal y del uso del tiempo adecuado a los fines buscado por la institución. La escuela secundaria hasta no hace mucho era una institución selectiva y el alumno que no estaba en condiciones de seguir las exigencias era obligado a dejar la institución.

Según Jacinto y Terigi la obligatoriedad de la cual:

[...] comienza a revestirse la escuela secundaria pone en cuestión su propuesta formativa, al mismo tiempo que se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes. Como se ha dicho, se está produciendo una diversificación social y cultural del público de las escuelas medias que, con un trasfondo de transformaciones socio-culturales y económicas más amplias, cuestiona sus funciones originales y plantea nuevos desafíos. La llegada de estos sectores a la enseñanza media desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. (2007, p. 49)

Los docentes constatan a diario que las prácticas educativas tradiciones si bien en el pasado se cumplían del modo esperado y por lo tanto se podía prever sus resultados, en la actualidad se ha agudizado notablemente el estar en otra cosa, ya sea en movimiento, o últimamente más quieto gracias al móvil y las netbooks mientras se cumple al menos con el mínimo exigido por el docente. Esta situación hace muy difícil mantener los resultados que se lograban en otras épocas, aunque esas mejores calificaciones no significaban necesariamente un aprendizaje complejo y profundo, sino sobre todo responder a lo solicitado por la institución, también desde la hexis corporal.

## **12- El esfuerzo que implica la lecto-escritura y la fluidez de los nuevos lenguajes**

Según nuestras observaciones de las clases, se percibió que los alumnos se ubican al final de una interpelación que viene siempre del docente y que ellos aceptan o no, por momentos la negocian, pero siempre desde el lugar de receptor, como polo final de esa relación. Dentro de este esquema, hemos observado que algunos alumnos manifiestan con sus gestos o cuestionamientos la necesidad de que el docente les despierte la atención, para que ellos desde “el lugar de atraídos” por la clase, la mantengan. En ese sentido se percibió que la atención siempre es frágil y discontinua en las clases, en todo caso se mantiene más fluida cuando los docentes se refieren a saberes más tangibles y dan ejemplos cercanos para los jóvenes, pero cuando los niveles de abstracción suben o lo contenidos se presentan como asuntos muy lejanos del aquí y ahora, los alumnos tienden a conversar, mirar el



móvil, poner cara de estar pensando en otra cosa. A veces alguno de los estudiantes salta en los primeros minutos de una exposición y dice: “veamos algo nuevo hoy, eso ya lo dio” o le pregunta al docente: “en concreto ¿qué de todo esto usted nos va a tomar en el examen?”, dando la clara sensación de la falta de interés por meterse con el tema y comprender todo su desarrollo, o como si un tema nuevo por el sólo hecho de ser nuevo les fuera a interesar.

Consideramos que en esa misma dirección también se presenta en el aula una frase muy reiterada por parte de algunos estudiantes: “no entiendo el texto” cuando se les da para que realicen una breve lectura o “no entiendo qué tengo que hacer” en el caso de una consigna para desarrollar una actividad. Ellos se quejan de que no entienden un texto antes de haberlo leído, inclusive lo expresan con cierta ansiedad y desconcierto, lo cual es llamativo. En este marco nos preguntamos, ¿qué nos están diciendo en el fondo los alumnos con esta queja?, es una afirmación bastante común frente a las consignas de lecto-escritura. Ellos no entienden algo que aún no han leído, eso debería ser una situación lógica, pues parece que para ellos no es así, o tal vez parte de una explicación para esto esté en la sentencia que vaticinó una alumna durante una entrevista: “leer ya pasó de moda”. De esta forma, consideramos que en el marco cultural que viven los jóvenes inmersos en las redes hipertextuales, los textos escritos con desarrollos racionales y su correspondiente lectura lineal implican un tipo de detenimiento y concentración que está desactualizado respecto a la fluidez y dinamismo con los que se navega por los hipertextos. Entre otras cuestiones, porque la navegación por Internet también permite esquivar todo aquello que no interese o sea más complejo de comprender, así como la presencia de las imágenes fijas y en movimiento implican procesos de pensamiento menos racionales y más perceptuales. Desde esta reflexión, nos preguntamos por el “esfuerzo” que implica para estos jóvenes la relación con la lecto-escritura frente a sus hábitos cotidianos ligados a las nuevas modalidades tecno-narrativas.

El esfuerzo es un componente que estuvo presente en nuestra tradición pedagógica. Los que fuimos educados en las instituciones pedagógicas *hacíamos el esfuerzo*, desarrollábamos una tolerancia entrenada en la espera de la obtención de resultados. Esa es nuestra experiencia, no es la experiencia de los chicos contemporáneos. Actualmente estos chicos se preguntan, nos preguntan: “¿cómo voy a leer un texto

que no entiendo de entrada?”, y nosotros les decimos, nos decimos, que no es posible entender un texto de entrada. Pero esta observación carece de sentido para la subjetividad de un chico contemporáneo, eso no tiene sentido para unos chicos que le piden al texto escrito la misma conexión directa que a otros soportes, como Internet o la televisión. El discurso pedagógico del esfuerzo nos exigía poder sostener algo más allá de que nos conectemos, nos enganchemos, nos divirtamos. Y uno aceptaba hacer el esfuerzo por el resultado. Pero hoy ese esquema está agotado. (Corea, 2013, p. 175)

Corea considera que la dificultad que existe hoy para que los alumnos aprendan y los docentes se sientan realizados es que la subjetividad pedagógica del que aprende no está instituida en los alumnos, mientras que contradictoriamente en la escuela se la supone dada. A veces los docentes se quejan de que los alumnos no saben comprender la consigna de un ejercicio, o no saben responder de modo claro una pregunta por escrito, mucho menos desarrollar oralmente una idea, con lo cual se advierte que la reflexión de Corea es bastante acertada: muchos alumnos no tienen internalizada la subjetividad pedagógica.

Bleichmar (2008, p. 27) señala que la escuela ha dejado de ser la única transmisora de conocimiento, ya que la tecnología se encarga de producirlos y distribuirlos, este hecho tiene efectos deslegitimantes sobre la escuela. La autora afirma que conocemos un montón de chicos que fracasan en biología, pero que a su vez saben un montón por ver Discovery Channel, lo cual implica un problema de ajuste entre las nuevas tecnologías y la escuela. Consideramos que a veces los saberes mediáticos le dan la sensación a los jóvenes de un acceso inmediato y placentero al conocimiento, mientras que en la escuela eso no les sucede, inclusive con los medios existe la factibilidad de curiosear y de engancharse con lo que más les interesa por medio del zapping o de buscadores para navegar por Internet.

Según Rincón (2006, p. 40) las estéticas mediáticas son vivencias afectivas en forma de gustos, que se hacen símbolo, actitud, valor, lenguaje, industria y experimentación. La característica de las estéticas que marcan las culturas mediáticas es que actúan dentro de la lógica del entretenimiento. Las culturas mediáticas nos proponen vivir la vida como si fuese una película, y cada uno de nosotros pudiese ser una estrella, porque supuestamente el entretenimiento es lo que le da felicidad al sujeto. Para lograrlo,

agrega Rincón, debemos vivir intensamente emocionados, con la certeza de que el disfrute es el fin de todas las actividades vitales, cada uno es autor y actor de su vida y que tenemos siempre una cámara disponible para transformarnos en celebridades. En este sentido, se asume la vida en sí misma como un mecanismo de entretenimiento. Estas vivencias afectivas van profundamente en contracorriente de las vivencias de lecto-escritura que requieren cierta postergación del placer epidérmico inmediato.

La experiencia mediática es muy diferente a la que intenta situar constantemente la escuela en la subjetividad estudiantil, la fragmentación de la información produce un ambiente hiperestimulante para los jóvenes, ellos navegan por esos fragmentos de saberes o de informaciones más o menos inconexos, presentados con lenguajes heterogéneos (música, foto, texto escrito, video). Por otro lado, si bien los procedimientos escolares de lecto-escritura son más lentos y densos también pretenden transmitir saberes más profundos y sistemáticos.

Corea (2013, p. 177) advierte frente a esta problemática que es importante pensar la relación que los jóvenes tienen hoy con la información para poder imaginar modos subjetivos de habitar situaciones de dispersión, así como reflexionar sobre el tipo de operaciones que pueden configurar los fragmentos de información dispersos para permitir habitar una situación. Consideramos que es importante para la escuela poder comprender los mecanismos en que el uso de esos fragmentos puede advenir una práctica de aprendizaje que no excluya la lecto-escritura, pero que incorpore otros lenguajes más perceptivos.

Corea (2013, p. 178) presenta como fruto de un trabajo de investigación una especulación sobre cómo es el pensamiento ligado a los medios de comunicación de base perceptiva; ella señala que si bien no tienen una teorización, sí consideran para empezar que difiere radicalmente del pensamiento reflexivo de la conciencia. En este sentido, la autora dice que parece que sí existe un pensamiento basado en la percepción, y desarrolla el ejemplo de la relación de un niño con un videojuego, y llega a la conclusión de que el niño no aprende qué produce cada tecla, sino que aprende a desarrollar velocidad y capacidad de reacción en los dedos, los niños aprenden a jugar y mejorar su desempeño, pero no es un aprendizaje de tipo elaborativo o asociativo. Y agrega que este pensamiento, que no es reflexivo, tiene una eficacia operatoria que no requiere de la conciencia, e inclusive que si la conciencia interviene se vuelve más ineficaz, ya que el pensamiento demora la reacción.

La conexión permite operar en la velocidad. Este tipo de aprendizaje, dice, está más ligado con la velocidad motriz que con la conciencia o el pensamiento racional. Corea considera que no se trata de pensamiento representacional sino estrictamente conectivo. En el caso del “mouse” opera un mecanismo equivalente, si uno piensa no puede operar, el “mouse” es la interfase que opera la conexión del plano de la realidad con la virtualidad.

Ahora bien, esta dimensión de los aprendizajes –más conectiva y menos racional– seguramente está presente en los aprendizajes de la era institucional. Pero vemos que en la actualidad se va haciendo cada vez más frecuente. O mejor dicho, que en el entorno informacional es ésa la modalidad exclusiva de relación. La modalidad de la conciencia, de la interpretación, de las representaciones comienza a volverse impertinente. Si antes la modalidad conectiva era sólo una dimensión de los aprendizajes muy acotada, hoy empieza a tomar un papel relevante, empieza a adquirir preponderancia. (Corea, 2013, p. 178)

Probablemente cuando los alumnos hablan de la necesidad de hacer cosas más prácticas en la escuela, antes que pasar toda la jornada sentados con las actividades de lecto-escritura, manifiestan en parte el contexto mediático en el que viven, del mismo modo que cuando denuncian lo intolerable y sacrificado que les resulta estar quietos y en silencio para reflexionar, sobre todo muchas veces sobre cosas que no les resultan interesantes. Tendrá la escuela que encontrar el modo de lidiar con las limitaciones y desafíos que la cultura mediática le ha ido imponiendo. La posibilidad de trabajar desde la sinergia de los distintos lenguajes y percepciones que los medios aportan es un modo de imaginar prácticas que sean más fluidas para los alumnos, en las que ellos tengan la posibilidad de crear, investigar y apropiarse de saberes complejos y sistemáticos y a la vez adquirir el gusto por la lecto-comprensión. Pero también hay que forzar los contenidos para tornarlos menos oscuros y distantes y más proclives a las preguntas, a la relación con otros saberes, a la producción intertextual, a poder ser comunicados a otros. De esta forma, Bleichmar (2008, p. 135) afirma que a diferencia del atiborramiento de información, la producción de conocimiento siempre requiere imaginación creativa.

A partir de lo dicho, podemos reflexionar en torno a la (falta de) disposición de los alumnos para involucrarse con las actividades de lecto-escritura en el aula y preguntarnos: ¿cómo producir nuevas condiciones para aprender, construir sentido y comunicarlos en tiempos de dispersión, desatención y fragmentación?, ¿cómo construir prácticas que rompan con la matriz exclusiva de la lecto-escritura cuando los jóvenes ya no leen ni escriben como antes? y ¿cómo reconstruir la voluntad y el esmero en los alumnos –que antes los docentes daban por sentado– para que se produzca el acto de conocer?

### **13- La comunicación en el aula y los trabajos grupales**

Durante las observaciones de clases, se pudo registrar el modo en que los alumnos realizaban trabajos en grupo solicitados por los docentes; por ejemplo en literatura la docente les pidió una guía de comprensión lectora, y ellos repartieron las preguntas entre los miembros del grupo y después las juntaron para entregar el trabajo hecho.

Esta descripción muestra dos cuestiones importantes, una es la evidente dificultad que existe para desarrollar un verdadero trabajo en grupo. En las diferentes clases se observó que en general es un alumno el que realiza la actividad y el resto lo copia o en todo caso suelen dividirse el trabajo, o sea fragmentarlo y después se copian las partes que hicieron los otros. Por otro lado, observamos que mientras realizan ese tipo de tarea sin demasiada interacción grupal, sí conversan entre ellos sobre otros asuntos, lo cual demuestra que interés en compartir hay. La pregunta que nos hacemos es ¿cómo podría la escuela aprovechar esa necesidad e interés que tienen los jóvenes de compartir para fortalecer el trabajo educativo?

Consideramos que un verdadero trabajo en grupo, donde se articulen los distintos saberes de los alumnos en una misma producción, requiere que desarrollen algún grado de autonomía, puesto que deberían dialogar, debatir, consensuar, sintetizar diversas nociones y expectativas entre ellos. Desde esta lógica, compartimos la definición de Terigi, sobre lo que significa un trabajo autónomo en la escuela:

Hablamos de trabajo autónomo cuando a los alumnos se los forma para tener crecientes capacidades para gestionar la actividad de aprendizaje y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje, así como para poder requerir una ayuda por parte del docente Terigi. (2010, pp. 25-26)

Consideramos que los procesos educativos donde el alumno es entrenado para poder “aprender a aprender”, ya que se lo ha formado en una actitud que alienta su propia gestión respecto a los saberes, no es estimulada desde prácticas educativas como las descriptas que tienden a fragmentar el conocimiento para luego reunir los trozos, simulando interacciones de aprendizaje horizontales.

Por otro lado, Terigi agrega que en la medida en que los alumnos tengan cierto nivel de autonomía no hace falta que el docente controle todo el tiempo el desarrollo de la clase, por el contrario se observa en las clases de la escuela República Argentina que a los alumnos se los limita a una relación radial con el docente y a no salirse del guión pautado por éste. Por otro lado, es cierto que si a algún docente se le ocurre romper con esto, se le hace difícil y trabajoso, puesto que los alumnos vienen con muchos años entrenados para pensar y hacer desde otro tipo de lógica. Según Terigi la búsqueda de la autonomía permitiría diversificar las cronologías de aprendizaje, reagrupando a los jóvenes de forma periódica según intereses y posibilidades y variando de grupos durante el transcurso del año.

Terigi cuando plantea la posibilidad de que los alumnos cuenten con un tiempo y un espacio para agruparse desde intereses en común, supone considerar que ellos están en condiciones de explorar sus propias motivaciones y tomar ciertas decisiones. Lo cual coloca a los jóvenes en la situación de tener que mirar su propio proceso y aprender a ser responsables de sus decisiones, ya que ellos deben involucrarse y participar respecto a los contenidos que se llevan a cabo. Nosotros consideramos que es muy difícil que los alumnos puedan desarrollar ese tipo de autonomía para realizar trabajos en grupo cuando se los forma desde un saber que muchas veces tiende a estar reducido a fragmentos informativos y donde la práctica educativa tiende a estar ligada directamente con la idea de trasladar contenidos de un lugar a otro.

Tanto en educación como en comunicación, de lo que se trata es de llenar algo, de transmitir información. La educación y la comunicación en la percepción actual sería la manera de “instrumentalizar la transmisión de información” que a veces se nombra como la instrumentalización de la transmisión de saber. (Schmucler, 1995, p. 46)

Para Terigi modificar el modo de agrupar a los alumnos, darles espacio a que desarrollen sus intereses, implica cambiar la estructura organizativa sobre la cual se asientan las rutinas básicas de docentes y alumnos.

Nosotros tendríamos que atrevernos a explorar formas de reagrupamiento periódico de los alumnos en función de proyectos, en función de niveles de aprendizaje, en función de actividades puntuales de apoyo, en función de proyectos de trabajo hacia la comunidad, en función de lo que ustedes sean capaces de pensar. Pero si algo podemos empezar a romper en el marco de la escolaridad más clásica es justamente esta idea de que los grupos tiene que permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo, con la única pérdida –que es justamente la pérdida de la que estamos hablando–, con la única pérdida de aquellos que dejan de asistir, o que quedan libres por inasistencia. (Terigi, 2010, p. 27)

Según Carranza sería valioso intentar una nueva forma de organizar los grupos de alumnos, ya no de modo cerrado y fijo durante todo el año, sino alumnos que circulan en distintos grupos reagrupándose según los módulos y las materias que les toque hacer; la autora señala algo interesante y es el hecho de que esta iniciativa puede tornar más difícil el armado de grupos duros y bandas que se afianzan con el paso del tiempo cuando en realidad no sirven para potenciar lo mejor de cada uno<sup>37</sup>. Por otro lado, Terigi cuestiona el modo de agrupar a los alumnos y luego no usar eso para hacerlos trabajar:

---

<sup>37</sup> Alicia Carranza es profesora emérita y especialista en temas de educación secundaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Ella fue entrevistada exclusivamente para esta tesis en octubre del 2013.

El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. (...) Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela. (Terigi, 2010, p. 26)

Esta cuestión no es menor, puesto que el compartir entre pares para los jóvenes es muy valioso y podría ser aprovechado. Terigi destaca que los jóvenes disfrutan y aprenden mutuamente entre ellos, aún los que saben más siguen aprendiendo en la interacción, aunque sea por el hecho de explicar el asunto a los demás. Según nuestras observaciones de clases, la estructura y los ritmos de comunicación en el aula no se constituyen en función de una construcción colectiva, estos están pautados previamente al contacto diario con el grupo. Se registró que las planificaciones de clases no se realizan a partir de intereses o inquietudes que surgen en la clase anterior, en ese sentido los docentes están más ocupados en dar los contenidos pautados, a lo sumo recortan o van más lento cuando observan que el grupo tiene dificultad en seguir el tema por su complejidad.

De esta manera, se observó que los estudiantes algunas veces realizan comentarios en los intersticios de las clases que, de una u otra forma, inclusive a veces se asocian de modo espontáneo respecto del contenido del día. Los cuales siempre pueden ser escuchados o no por el docente, reconocidos, recuperados, incorporados a la clase o por el contrario desoídos, negados o aún descalificados. Por otro lado, los docentes sólo piden la palabra de los alumnos para consultar sobre lo que acaban de decir o han dado como tarea, con lo cual los alumnos aprenden a no relacionar los contenidos con algo que ellos pueden aportar. A pesar de esto, estar atento a los comentarios que ellos hacen durante las clases, a veces puede ser el puntapié para producir la interacción, aunque esos dichos no sean exclusivamente lo que el docente lleva al aula de modo más académico. Esto a veces podría funcionar como un primer paso para luego promover la colaboración entre pares, ya que para que esto suceda los alumnos deben sentirse involucrados con algún aspecto del asunto. Por ejemplo, se han observado clases donde algún que otro docente está en condiciones y permite ciertas derivaciones, a partir de un tema propuesto por él, reconociendo que esas derivaciones contienen un lenguaje, intereses y preocupaciones adolescentes. En este sentido podemos tomar las palabras de Kaplún que considera que la comunicación es



escuchar antes que hablar, reconocer el “universo vocabular” de los interlocutores, el universo de sentido, de lenguajes, de valores, antes que plantear nuestras acciones estratégicas<sup>38</sup>.

Entonces, el primer requerimiento de la realización estética (en su sentido comunicacional y educativo) es la sensibilidad del otro: ¿cómo el otro siente el mundo, cómo es marcado y lo marca al mundo y a su experiencia?, ¿cómo nombra a su propia experiencia, a la vida y al mundo? (Huergo, 2006, s/p)

A partir de lo dicho, desprendemos algunos interrogantes: ¿cómo construir un diálogo entre saberes a partir de la interacción con aquello que eventualmente los alumnos expresan en el aula?, ¿qué nuevos saberes deben tener los docentes para estar en condiciones de colaborar a producir prácticas más autónomas para los estudiantes?, ¿cómo desarrollar procesos educativos grupales, participativos, compartidos?

#### **14- Comunicaciones en red del mundo juvenil que desentonan con las áulicas**

Durante las entrevistas de campo, algunos alumnos comentaron sobre sus grupos de amigos dentro de la escuela, un grupo de chicas dijo que sobre todo vienen al colegio para verse entre ellas, porque son muy amigas. Por otro lado, otro alumno, Rafael, comentó que tiene un grupo de amigos en el barrio con el cual hace juntadas en las esquinas para tomar, escuchar música y “ambientar”, como dicen ellos, mientras se acerca el momento de ir al baile de cuarteto los fines de semana.

Cuando observamos a los estudiantes de la escuela República Argentina por fuera del espacio áulico, como pueden ser los recreos, tomamos contacto allí con otro tipo de comunicación que también existe entre ellos. Durante los recreos se los observa más tranquilos que dentro del aula, en ese tiempo más libre se juntan y arman sus barritas de

---

<sup>38</sup> Huergo toma la idea del texto de Kaplún, M. (1992), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

amigos por afinidades para conversar mientras escuchan música con el móvil, se ríen, cuchichean, se abrazan, se pelean, bromean.

Para Martín-Barbero “la educación hoy está mucho más fuera de la escuela que dentro de ella”. Esta escuela paralela –los medios, la calle, los pares– establece un modelo de comunicación que no es nivelado por edades, ni por temas, ni por el uso especializado del lenguaje. En estas experiencias el modo central de aprender es en grupo y la forma excede los contenidos intelectuales o el pensamiento racional y argumental, para ligarse a la oralidad, al cuerpo, al movimiento, al ritmo, a los sentidos y sentimientos. De todos modos, nosotros consideramos que los estudiantes llevan sus modos de socialización y sociabilidad a la escuela y allí también de un modo u otro tuercen, negocian, imponen modalidades propias.

Desde no hace tanto, y cada vez más, los encuentros cara a cara de los jóvenes se combinan con los virtuales. Durante las entrevistas de campo varios comentaron su relación con la red social Facebook que es popular entre los alumnos. Por ejemplo, una de las alumnas, Macarena, describió su relación constante con la red Facebook de este modo: “Yo estoy todo el día en el Face, apenas llego del colegio voy, computadora, Face”. Como se ha podido observar, a través de compartir el Facebook con algunos alumnos de esta escuela, registramos que intercambian permanentemente comentarios, información, opiniones, se avisan del próximo recital de la banda preferida, opinan sobre el cantante, avisan sobre los festejos de cumpleaños, discuten fuertemente sobre la actitud de algún compañero, se explicitan celos, rivalidades, se disputan al chico o a la chica popular del colegio, comentan sobre exámenes, hablan mal de algún profesor, o suben una foto de éste con un comentario jocoso. También se observó que los alumnos solicitan la amistad de algunos docentes por la red cuando hay buen trato, lo cual hace pensar en nuevas formas de relación y demanda en esos vínculos.

La relación con Facebook también evidencia que los alumnos usan constantemente el móvil para sacarse fotos y subirlas a la red, en general no cuentan con Internet (aunque falta poco) en el móvil, pero muchos sí en la casa o a través de un ciber. Las relaciones mediáticas de los jóvenes han devenido fuertemente interactivas, superpuestas y se ramifican a través de diferentes medios, plataformas, programas; por ello compartimos las palabras de López y Ciuffoli cuando señalan que son:

Formas de comunicación hipermediáticas, que trascienden el medio, que están presentes en otras redes, en otros sitios, en otros medios digitales circulando por la red. Se trata de procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se extienden más allá de la plataforma, en un entorno caracterizado por una cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (2012, p. 41)<sup>39</sup>

Cuando en una entrevista le consulté al grupo en el que también estaba Macarena cómo se relacionaban con sus amigos en el Face, ella me dijo: "... no conozco a todos, sino que nos conocemos en el Face..."; las otras chicas ampliaron la idea y comentaron que envían y reciben solicitudes de amistad de personas que no conocen, y que para elegir a quién enviarle una solicitud miran entre las fotos de personas que les aparecen en la pantalla, sugeridas por el mismo sistema y que son contactos con los cuales después pueden chatear.

Esto evidencia que para ellas, en gran parte Facebook les ofrece interacciones que se producen de forma aleatoria o circunstancial, algunas son personas que conocen de vista, otras directamente desconocidas y que por este medio se aventuran a conocer, a establecer una conversación virtual que puede durar minutos o pasar a ser alguien con quien establecen una comunicación más consistente e ir viendo qué pasa. De todos modos, lo que se percibe es la sensación de imprevisibilidad de lo que puede suceder a partir de estos contactos, de libertad y espontaneidad para relacionarse y abordar conversación, que a veces no pasan de unas cuantas palabras.

Según Schmucler (1997, p. 19), en el mundo de la mediatización generalizada ser es estar disponible en algún lugar de la trama comunicacional. En la época de la utopía mediática el diálogo se sustituye por interactividad, traslación de datos, de información, realizada por todas partes a la mayor velocidad posible. Las instituciones que reivindican la permanencia de sus ideales aspiran a su continuidad, mientras que el mercado sólo se preocupa por el cálculo y el beneficio, todo lo que le sea escollo en sus intercambios globales es desechado, apartado, para que esos canales se adapten a sus intereses.

---

<sup>39</sup> Las autoras toman la perspectiva de Scolari, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Barcelona: Gedisa, pp. 113-114.

Es llamativo percibir que mientras dichos jóvenes suman de a decenas amigos a través de Facebook, en la escuela, lugar donde se reúnen cara a cara, muchas veces son indiferentes unos con otros, se producen escenas de maltrato entre ellos, otras veces se quejan de ser víctimas de robos cotidianos o de ser agredidos por un grupo de alumnos a la salida de las clases, también durante las entrevistas de campo algunos grupos de alumnos comentaron el uso de móvil como instrumento para amenazar o seguir una pelea. Lo cual nos lleva a considerar que se ha producido una desestabilización radical del sentido de lo próximo y de lo lejano en los modos de estar juntos y esto implica una contradicción entre el ámbito de la distancia reducida tecnológicamente y el de una proximidad cada vez más problemática e intratable para los sujetos. Quizás la red Facebook permite seleccionar quiénes serán parte del circuito de amigos, quitar alguien si pasa a ser indeseado o cortar la comunicación momentáneamente, con lo cual son modos menos comprometidos y más cómodos de relacionarse.

En medio de esta situación, consideramos que la escuela hoy tendría una tarea por emprender respecto a los vínculos afectivos que habitan las aulas; el desconocimiento mutuo que promueve cuando hace que los jóvenes pasen todo el día sentados al lado de alguien con quien comparten muy poco parece colaborar a canalizar allí situaciones de desprecio o frustración, mientras se busca en Facebook amigos que muchas veces no pasan de un contacto virtual esporádico y superficial.

Y eso es así, entre otras cosas, porque las relaciones directas sin duda se producen desde ciertos compromisos, “poner la cara”, implicarse con el otro, situaciones que son mucho menos benévolas que un chateo que se puede interrumpir frente al primer desacuerdo o desinterés. Sobre esto también tiene algo para construir, re-construir o de-construir la escuela, la facilidad con la que aparece la poca tolerancia a la frustración en los vínculos y lo que ello desencadena, ya que en la escuela están obligados a estar juntos y no pueden desconectarse.

## 15- Facebook y el estallido de la identidad única

Una de las características importantes de la red Facebook es que allí se ponen en evidencia las múltiples identidades que componen la personalidad de cada usuario, en Facebook es difícil separarlas. Con lo cual operar en esta red nos plantea un modo diferente de mostrarnos, relacionarnos y percibir a los demás; por el propio formato de la red es casi imposible mostrarse desde un solo rol identitario. Estos nuevos modos de relacionarnos implican relativizar valores paradigmáticos de la modernidad como han sido la objetividad, la distancia, la neutralidad y la inmutabilidad (López y Ciuffoli, 2012, p. 94).

Facebook se configura como un espacio en el que lo subjetivo identitario está presente y unificado en la figura de un solo “yo”. La escritura, allí, se aleja de la presunción de objetividad e imparcialidad de la figura clásica del autor literario, porque siempre se presenta en contexto, de la mano de un “yo” que la sostiene; por eso, en Facebook no se puede escribir en forma anónima. (López y Ciuffoli, 2012, p. 97)

El “yo” que se expresa en Facebook se constituye a partir de un conjunto en gran parte fluido y continuo de posts de todo tipo tanto en el formato como en el contenido. Esta personalización con la que se establecen las relaciones en Facebook dista de la distancia objetiva y neutra con la cual la escuela organiza las intervenciones o actividades áulicas. Ese “yo” es central en Facebook, ya que:

... la forma de participar está organizada en torno a perfiles personales que incluyen información contextual de la persona, como por ejemplo, minibiografía, foto, lugar de residencia, ocupación, gustos, intereses, etc. (López y Ciuffoli, 2012, p. 58)

Por ejemplo, si un docente tiene un perfil en Facebook, se muestra también como padre, como deportista, como fan de algún artista, como socio de un club social, etc., ya que sus fotos, sus amigos, sus posts, y todo lo que haga en la red es visto por otros;

cuestión que a veces puede ser compleja, porque no siempre estas diversas facetas son coherentes ni se reafirman entre sí.

De la mano de ese “yo”, los usuarios, sin las jerarquías clásicas, comparten y hacen circular contenidos llevándolos de un “muro” a otro, donde los posteos pueden ser resignificados con comentarios que se van sumando. López y Ciuffoli destacan que en Facebook “usar es publicar”. Parece ser que al publicar nos tornamos visibles para otros, como lo señala Sibilia, en las sociedades actuales existimos en la medida en que alguien nos mira. Quizás esa sea una de las pistas de por qué encontramos frases en Facebook de los alumnos como: “me voi a baña”, “chau, me fui a komer”, “tngo sueño”, “tkiero”... Una nueva modalidad comunicativa en la que también está presente una nueva forma de escritura.

Utopía mediática y pobreza del lenguaje se corresponde. La pobreza del lenguaje está lejos de la dignidad del silencio. Es pura indigencia, nihilismo sin espera. (Schmucler, 1997, p. 26)

Desde la perspectiva normalizadora con la cual surge la escuela en la Argentina, se suponía que los alumnos recibían el saber que no tenían de los docentes, que lo irradiaban desde el frente a los alumnos ordenadamente ubicados uno atrás de otro. No sólo se debía transmitir un saber que era ignorado por ellos, sino que también se suponía que la escuela tenía el objetivo de borrar las huellas de identidades atrasadas y poco civilizadas que no eran consideradas de utilidad para la nación que se trataba de forjar.

Desde hace dos siglos, las identidades educativas han sido ricas y variadas, pero estuvieron marcadas a fuego por una característica: la fuerza de la cultura escolar. Como la educación iba a redimir o salvar a la población de la ignorancia o la barbarie, se les pedía a los sujetos sociales (gauchos, obreros, cirujas, amas de casa, católicos o protestantes) que dejaran en la puerta de la escuela su cultura y concurrieran allí justamente a construirse otra identidad. (Caruso y Dussel, 2001, p. 11)

Hoy la escuela pública sigue integrando la subjetividad de los jóvenes a la sociedad, a través de un proceso que –si bien hizo su autocrítica respecto de la homogenización cultural que se pretendía producir–, no ha podido poner en marcha modalidades de enseñanza donde esto realmente se pueda observar. Lógicamente este proceso no implica lo mismo para los jóvenes de clase media o alta, que para los jóvenes de los sectores populares que deben enfrentar una profunda diferencia sociocultural entre sus identidades y las que pretende producir el paso por la escuela.

En las redes digitales la clave comunicativa es el constante intercambio desjerarquizado, donde lo personal cuenta, allí uno se puede expresar desde la singularidad de los gustos, los intereses y la experiencia de vida. En este sentido, a diferencia de la escuela, las nuevas lógicas de comunicación en red proporcionan otras formas de interacción, que garantizan modalidades de participación y construcción permanente de la identidad juvenil, alejadas de las comunicaciones racionales, y que se pretendieron (pretenden) pautadas, simuladas, previsibles y anónimas que tendió a promover la escuela; sabemos que en esa institución hoy sucede de todo, y a veces lo que menos se logra es prever los intercambios sobre todo aquellos ligados a la violencia y al desorden generalizado. Hoy desde Facebook predominan las emociones, lo imprevisible, los localismos, lo afectivo. Mientras la escuela no construya modos de aprendizajes permeables a estos aspectos, podrá incorporar toda la tecnología que exista, pero seguirá siendo un lugar de baja interpelación para los jóvenes.

#### **16- Una experiencia áulica que recrea el diálogo entre saberes y textualidades**

A continuación presentamos un fragmento de la entrevista con Ana Laura, la profesora de ética, que nos cuenta cómo ella usa los libros de texto que ofrece la escuela República Argentina. La entrevista y las clases observadas con esta profesora permiten comprender la heterogeneidad que habita la escuela, si bien la modalidad usada por Ana Laura no es común en el establecimiento, nos abre a pensar prácticas educativas donde se articulan diferentes materiales y saberes.

Durante las clases de esta docente se observó que ella enseña los diferentes temas (categorías, figuras y nociones legales y políticas) del programa a partir de casos o situaciones conocidas públicamente a través de los medios de comunicación. De este modo les acerca a los alumnos para que lean y debatan artículos periodísticos, en otros casos sólo comenta oralmente el caso o inclusive solicita a los jóvenes que realicen una pequeña búsqueda en internet como trabajo para casa. En sus clases se observaron tres aspectos poco comunes en las demás clases: la relación entre lo conceptual-teórico y situaciones actuales de la vida en sociedad, lo segundo no como un mero modo de ilustrar, sino mostrando la complejidad de lo conceptual y su aplicación con un mismo grado de importancia y dedicación de tiempo en clases; el uso de medios de comunicación y la alusión a la cultura mediática en función de mantener una comunicación activa con todo el grupo, dado que son temas conocidos por la mayoría; el uso del debate, la lectura en voz alta y la participación con preguntas como modos posibilitadores del diálogo.

A continuación se presenta un fragmento de entrevistas con esta docente para comprender el sentido que ella le da a este modo de llevar adelante sus prácticas educativas:

Yo: Observé que usás en tus clases información televisiva, temas de las noticias para desarrollar contenidos conceptuales, ¿desde cuándo usás eso?

Ana Laura: ¡Desde siempre! Es una metodología que para mí funciona para la participación dentro del aula, el hacerlos jugar con datos que ellos tengan a mano, que ellos conozcan. Entonces para mí no es tan importante el manual que trae actividades concretas, como hacerlos trabajar el razonamiento de conceptos con cuestiones que tienen que ver con la realidad. Por eso, ahora que estoy enseñando el tema de derechos humanos, todo el tiempo trato de jugar con ejemplos televisivos que es lo que pueden ver ellos en la casa, mientras almuerzan a través de un medio periodístico. Entonces les pregunto ¿se acuerdan el caso García Belsunce?<sup>40</sup> ¿Qué pasó acá? ¿Qué derecho fue afectado? O por ejemplo, tuvimos el tema de derechos humanos con el 24 de marzo<sup>41</sup>, trabajamos eso, qué es lo que ellos entendían, y en

---

<sup>40</sup> Fue uno de los casos policiales más resonante de la prensa argentina en los últimos años.

<sup>41</sup> Fecha en que se efectuó el último y más sangriento golpe cívico-militar en la Argentina.



cierto modo la curiosidad y el interés es diferente, porque hay toda una cultura mediática en cuanto a los casos. Si vos te ponés a observar, bueno, casi todos los informativos tienen un segmento donde ponen un caso de moda, que resulta ser luego paradigmático, donde tienen análisis jurídico, tienen alguien que va y habla respecto al caso y esto ha despertado un interés en la opinión pública y el chico lo escucha de su mamá o de la tele. Entonces, ¿qué me parece de rico eso? No porque considere importante que sea un caso paradigmático, creo que es una moda y un etilo periodístico, pero ¿de qué me sirve esto a mí? Para que el niño pueda relacionar eso que está viendo en su casa con lo que nosotros estamos viendo. Que no quede en la letra fría de la ley o de un manual escolar, sino que ellos puedan relacionar los conceptos con ese recurso televisivo que se me está poniendo a mí como posibilidad de análisis. Más allá de todo lo que podamos criticar sobre el manejo de la opinión pública por los medios y de qué casos consideran ellos paradigmáticos, o no, que eso digamos es otro tema, en este caso para mí es un recurso pedagógico donde yo despierto el interés, y en el caso del menor puedo hacer que ellos lleven el concepto teórico que estoy desarrollando a relacionarlo, a aplicarlo en algo que ellos están escuchando en otro lado. Entonces a veces el recurso del libro o del manual a los estudiantes no les reviste el mismo interés.

Yo: Y ¿de dónde sacás los manuales?

Ana Laura: Echo mano de la biblioteca de la escuela. No es que yo haga una crítica de cómo están abordados los manuales, por supuesto tienen un abordaje netamente teórico-conceptual que es necesario pero no es imprescindible desde mi punto de vista, para que ellos puedan comprender, aprender y aplicar el concepto. Ellos no pueden reproducir un concepto del manual. Pero no es lo que a mí me interesa.

Yo: ¿En el manual no aparecen los casos?

Ana Laura: Y en el manual aparecen algunos ejemplos, pero yo siento que a veces los estudian como por arriba, por responder. Entonces vos al hacer que trabajen con un material, buscar, razonar, dar cuenta, explicar, tomar posición, digamos... en cuanto a lo pedagógico, yo me quedo más tranquila.

Yo: Sí, aparte seguramente me parece que vos estás hablando de un tema actual, porque vienen ya con una información de la casa y el manual no trae el último tema de la actualidad...

Ana Laura: ¡Claro! El ejemplo del manual no está aggiornato o está simulado. (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011)

Al inicio de lo dicho por Ana Laura, se entiende que ella elige trabajar con información que los chicos pueden traer de sus consumos televisivos, de las discusiones que escuchan en sus casas, en la calle, donde ellos tienen una serie de vivencias sobre el tema, de sentido común e información acumulada. Estos alumnos en general cuentan con muy poco o ningún material de lectura en la casa, tampoco es un hábito de sus familias, el consumo de las noticias viene fuertemente a través de las radios locales y luego de la televisión. Esta realidad que conoce Ana Laura hace que ella pueda echar mano de esos consumos, interesar al joven y hacerlo participar desde lo que él entendió del asunto, sus comentarios, consultas, cuestionamientos.

Según Edwards (1995, p. 169) en este tipo de conocimiento situado la significación es el eje central del modo de aprender, con lo cual las respuestas o las versiones no pueden ser únicas y el énfasis está puesto en el alumno. Las definiciones no se dan a priori, se busca que sean los propios alumnos los que le den un significado, con lo cual entre otras cuestiones no se exige un lenguaje formal, ni una forma de hablar extraños a sí mismos, pueden intentar comprender la realidad a través de su propia manera de nombrarla.

Ana Laura recrea en sus clases noticias que incluyen casos policiales, disputas penales, etc., que en general son muy controvertidos, la docente trae a colación los protagonistas de esas historias, sus testimonios, padecimientos, la incertidumbre de sus destinos. Parte de estas narrativas reproducidas por la docente en clase vuelven a recordar el hecho traumático o al menos muy emotivo por el cual atravesaron los protagonistas de la historia. En general, son personas de los sectores populares, que testimonian sus vivencias desde un lenguaje llano, en el marco de programas de fácil comprensión, inclusive donde predomina la reproducción de estereotipos y reflexiones lineales.

Es interesante observar durante las clases cómo los estudiantes se sienten interpelados por esas narrativas dramáticas, sobre todo las singulares que se presentan con

nombres y hechos reales. Este género es muy explotado por los medios masivos y populares y no es casual, dado que por su alto tenor emotivo y sensorial atrae la atención y suscita el interés. En este sentido, la docente también cuestiona concepciones simplistas y rápidas que los medios intentan instalar apelando a los prejuicios, a los sentimientos más básicos de sus audiencias y a la poca formación sobre temas complejos.

Otros aspectos que la docente comenta en la entrevista anterior, es que estos casos le permiten profundizar en lo que dijo el experto que se presentó en el medio periodístico, también para la docente es importante que estos casos contrarrestan la generalidad y abstracción con la cual son presentados los temas en el manual escolar. Ella rescata el hecho de que el caso presentado en los medios no esté simulado, que sea real y actual, que exprese cuestiones socioculturales locales, lo cual le imprime emoción e identidad/identificación al relato que ella trae a sus clases.

La docente Ana Laura reconoce que su materia, ética, se presta para superponer sus contenidos a la temporalidad y temáticas propias de la actualidad informativa, pero también otras materias como lengua, historia, geografía, etc. pueden estar atravesadas por temáticas que despierten el interés de los alumnos, sacándolas de su registro informativo o abstracto.

Como dijimos, cuando Ana Laura presenta un caso actual algunos estudiantes ya vienen con información al respecto, éstos participan con algún comentario o consulta y dinamizan la clase, llaman la atención de los compañeros, lo cual produce cierta retroalimentación grupal. En este sentido, las preguntas, los prejuicios iniciales, cualquier incipiente manifestación no es menor –en el marco de la monotonía escolar predominante–, y ayuda a dar pie para que la docente desarrolle la parte conceptual de la materia, que de otro modo puede ser de muy bajo interés, por medio de la participación y de cierta expectativa.

Según Edwards, el conocimiento que ella llama situacional tiene gran valor, porque:

... se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Desde esta historia compartida la realidad es resignificada como parte integrante del mundo de los sujetos. (1995, p. 170)

Lo que se presenta a través de todos los aspectos descriptos de las clases de Ana Laura es la posibilidad de repensar la trama de las prácticas educativas de la escuela secundaria que se encuentran hoy deslegitimadas, carente de sentidos para esos sujetos y con poca capacidad de subjetivación. Con este fin, recuperamos algunos aspectos de lo que Edwards llama conocimiento situacional, el cual se estructura en torno al interés de conocer:

Entendemos por situación una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolo en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo” es significativo. (1995, p. 164-65)

Según Edwards, la relación entre el sujeto y el mundo es una relación de significación, el conocimiento es significación y por lo tanto incluye al sujeto para quien significa. La autora destaca que “mundo” no quiere decir aquí las situaciones que están al alcance de la mano, la realidad más inmediata, ya que un sujeto puede hacer que formen parte de su mundo referencias tan alejadas y abstractas como el sistema planetario o las normas lingüísticas. En este sentido, agrega la autora que el mundo para el sujeto incluye toda la gama de lo concreto y lo abstracto, de lo inmediato y lo lejano. En este tipo de conocimiento las situaciones median el mundo para el sujeto permitiéndole una apropiación de saberes centrados en la posibilidad de significarlos.

Considero que la forma de conocimiento situacional posibilita, en mayor medida que las otras formas, la comprensión de la realidad por y para el sujeto; asimismo, conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento y da indicios de una posición de menor subordinación del sujeto ante la supuesta verdad anónima de la ciencia. (Edwards, 1995, p. 171)

En una época como la actual, donde la trama de las prácticas escolares está bastante deshilvanada, y uno de los problemas principales de este hecho es la pérdida de sentido que

tienen para los estudiantes, consideramos que la perspectiva que se desarrolló puede colaborar a encontrar pistas para producir en las aulas saberes significativos, permitiendo que afloren las subjetividades, las singularidades y los intereses de los jóvenes.

### **17- La cultura mediática y su potencial en la clase de Ana Laura**

Destacamos de la clase descripta anteriormente, que la docente Ana Laura utiliza la actualidad informativa no como un mero decorado, ni como un ejemplo para seguir exclusivamente con lo conceptual del manual, sino que por el contrario el caso mediático tiene un tratamiento importante tanto por sus relaciones con lo conceptual, como por la posibilidad de habilitar la participación de los alumnos. Como señala la docente no se trata de relegar el manual escolar, la lecto-escritura, ni la parte teórico-conceptual de la materia, pero sí tratar de reconocer otros materiales y saberes que se producen en la cultura mediática actual y que pueden ser incluidos en el conocimiento escolar.

Cuando reflexionamos sobre el uso de medios de comunicación en las escuelas, Martín-Barbero enfatiza en que se desaprovechan allí las textualidades que ofrecen las tecnologías si se las usa como un medio más para ilustrar lo que dicen los profesores, con una función adjetiva, exterior a la estructura pedagógica. La única forma, dice el autor, de que los alumnos y profesores puedan aprovechar lo que estas tecnologías aportan en cuanto a nuevas escrituras, es mezclar lo que sabemos por el lado puramente racional, con lo que sabemos por los sentidos, o sea los saberes estéticos, lo que olemos, lo que vemos, lo que sentimos con el tacto, etc. (2007, s/p). Y advierte que esto trastorna lo que se ha entendido por aprender y por enseñar, y si no se dimensiona así la mutación digital los estudiantes se sentirán frustrados y los profesores desautorizados.

En función de esta perspectiva, consideramos que los aspectos desarrollados de la clase de Ana Laura pueden dar pistas para repensar la encrucijada en la que hoy los docentes perciben a la escuela. Donde la transmisión de conocimiento como información, y de aprendizaje como memorización de enunciados, ha contribuido a encerrarla en un callejón sin salida.

Reconociendo en alguna medida esa limitación, la docente Ana Laura intenta realizar un ida y vuelta entre saberes conceptuales y concretos mediados por situaciones de la vida cotidiana. Desde ese eje la docente abre para pensar aspectos más amplios ligados a la ciudadanía, como son la democracia y sus modos de representación, la participación política, los derechos y las obligaciones de la convivencia social. El alumno junto a la docente y en un tiempo presente, el del aula, sintetizan nuevos saberes, que a su vez permiten visualizar su aplicación y valor social, como por ejemplo el sentido de las leyes y su cumplimiento.

Desde la perspectiva de Ana Laura no se trataría de recitar categorías políticas o sociales, sino de comprender su vitalidad social, su fuerza de justicia, de equilibrio democrático. Nociones complejas que pueden resignificar ideas y experiencias de sentido común con las que consultan los alumnos al inicio de la clase donde, como dice la docente, ellos primero participan desde la ingenuidad, desde los sentimientos y también desde los prejuicios que muchas veces transmite la propia televisión.

Martín-Barbero señala que ha sido Internet, por su enorme potencia, el medio que realmente ha desestabilizado la noción de saber, de información, de conocimiento. Y agrega que a la información periodística se le puede oponer una información científica, pero hay otro tipo de información que es la ciudadana, que no es la mera información periodística, pero que tampoco es la información científica y que Internet permite que se construya y circule de modo totalmente novedoso. Consideramos que esa información ciudadana de la que habla Martín-Barbero está relacionada con aquella que ha sido construida por el sujeto a partir de su vida comunitaria, donde ha fusionado una serie de otras informaciones, saberes previos (2007, s/p).

Martín-Barbero señala que conocemos la información puramente banal, pasajera, como es la de los medios que dura diez minutos y que se pone vieja a la media hora, pero que hay otro tipo de información, muy distinta, que tiene otras durabilidades. E Internet ayuda a entender el diálogo de saberes, no sólo el científico, sino por ejemplo el de los viejos, el de las comunidades campesinas, de nuestros inmigrantes en otros países, hay otros saberes que son importantísimos. Estos saberes, junto con los científicos, permiten el empoderamiento ciudadano, ambos son fundamentales (2007, s/p).

Como lo señaló Martín-Barbero los nuevos medios digitales proponen una cultura totalmente diferente a la construida desde la matriz de la lecto-escritura, con lo cual pensar el uso de los medios en clase desde una perspectiva instrumental y seguir impartiendo los mismos saberes, pero de un modo más eficiente no va modificar sustancialmente el problema del desinterés juvenil allí.

En la actualidad, se ha legitimado un modo de pensar la relación entre medios de comunicación y escuela media a partir de una perspectiva que, lejos de acompañar las transformaciones socioculturales ligadas a las mediatizaciones, deja poco espacio a las problematizaciones y discursos alternativos. Estas lógicas hegemónicas se imponen como mandatos, en los que impera un pensamiento pragmático fuertemente en la región y en el mundo de la mano del modelo neoliberal. Un pensamiento que comprende los conflictos de forma aislada y pretende resolverlos por medio de un conjunto de procedimientos, metodologías y usos instrumentales (Da Porta, 2011, pp. 41-42).

En el campo de la educación y las tecnologías estas formas pragmáticas se preocupan por encontrar los modos que permitan integrar estos dispositivos generando la menor cantidad de inconvenientes posibles, adaptando los espacios y roles educativos a los imperativos tecnológicos con el menor costo político y social. Son escasas las propuestas que se proponen explorar los usos, abrir el juego de las prácticas educativas, asumir la incertidumbre y el alto grado de imprevisibilidad que implica educar con estos dispositivos. (Da Porta, 2011, p. 48)

Da Porta reflexiona por el modo en que se incorporan las tecnologías mediáticas a las escuelas, donde en gran medida la preocupación estriba en usarlas de modo eficiente en el sentido de lograr los objetivos pedagógicos previamente propuestos, con lo cual lo que se está haciendo es usar los medios para que el aprendizaje sea más rápido, moderno y/o entretenido.

En el caso de la docente Ana Laura, pudimos percibir que su pasión personal por la ética, su significativa formación como abogada y su experiencia al frente de los alumnos le permite salir al cruce e ir más allá del manual escolar y de los contenidos mínimos exigidos por la institución. Lo cual le permite, como lo señala Rockwell, la capacidad de variar en la

forma de presentar los contenidos, y la posibilidad de no estar apegada a libros de texto o contenidos previamente fijados:

Parece depender más bien de una concepción básica de lo que es aprender, y de cierta seguridad en el manejo del contenido que se está enseñando. (...) Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y, al contrario, cuando dominan los conceptos básicos se permiten explorar diferentes formas de presentación. (Rockwell, 1995a, pp. 34-35)

Pudimos constatar el valor de los dichos de Rockwell en las clases de Ana Laura, ya que efectivamente su amplitud de saberes, dada por su formación y experiencia, permiten salirse del guión establecido por la institución, sin perderse ni confundir conceptualmente a sus alumnos. Lo cual revela, a diferencia de muchos prejuicios desde el ámbito escolar (respecto a que son los docentes jóvenes, por cuestiones generacionales los que tendrían mayor acceso y disposición para trabajar con los estudiantes y las tecnologías en la escuela) que los docentes con una trayectoria rica en formación y experiencia de vida, como es el caso descrito de Ana Laura, son los que estarían en muy buenas condiciones para usar medios de comunicación. De hecho esta docente los usa, y seguramente si contara con netbooks dentro del aula podría probar nuevas experiencias en torno a sus prácticas.

## **18- El alumno tutelado y el corset puesto a su participación en clases**

Dos docentes entrevistadas, Ana Laura y Silvana, que son las profesoras de ética y plástica, remarcaron que ellas consideran que en general la forma en que la escuela se relaciona con los alumnos no colabora para que ellos participen en las clases, inclusive comentaron casos en los que, lejos de esto, existen docentes que obstaculizan la posibilidad de democratizar ese espacio. Cuando se les consultó acerca de cuáles podrían ser los motivos de esos docentes, Silvana destacó que puede ser que algunos de ellos desconozcan modos de enseñar menos verticalistas e inclusive considera que aún los docentes que pasan por una formación pedagógica, no por eso, necesariamente, están preparados para trabajar



desde una lógica más cercana u horizontal, y sobre todo con jóvenes de los sectores populares<sup>42</sup>.

Si bien Silvana considera que algunos docentes en los últimos años han mejorado su mirada sobre la cultura de estos jóvenes populares, otros siguen con prejuicios muy cerrados. Por otro lado, ambas docentes plantearon que en esta escuela también existen casos extremos de docentes que directamente educan desde los gritos y actividades donde los alumnos tienen muy poca libertad, un modo explícitamente autoritario de concebir el vínculo docente-alumnos.

Remontándose a su historia en esta escuela, Ana Laura comentó que cuando ella empezó a trabajar estuvo a punto de realizar una denuncia respecto a una docente porque consideraba que directamente maltrataba a los alumnos. Efectivamente, desde el trabajo de campo de esta tesis se constató en una de sus clases un gesto fuerte de violencia hacia sus alumnos al quitar públicamente una carta de amor escrita por una alumna a un compañero, leerla y burlarse de los enamorados abiertamente frente a todo el curso. Inclusive esta docente sólo permitió la visita de la etnógrafa dos o tres veces a sus clases, un día sin previo aviso en la puerta del aula y en un tono demasiado elevado le dijo que ya no ingresaría más a sus clases.

Según Ana Laura, para ella fue un proceso doloroso constatar que los alumnos a fin de año le pedían a esa docente que les entregara el título, en un gesto claro de admiración y respeto. Lo cual a ella le resultaba absurdo ya que era la profesora que más los había maltratado. Mientras que señalaba que a las docentes que eran más comprometidas y democráticas los alumnos les dificultaban las clases por la falta de disciplina, esto la llenaba de preguntas y sentimientos de impotencia. La descripción de Ana Laura es interesante en la medida en que nos interroga sobre la percepción que tienen estos jóvenes respecto a las relaciones docente-alumnos, si pueden diferenciar una relación autoritaria de una más bien democrática y qué valoraciones hacen de ellas.

Según las observaciones hechas en clase, se considera que la docente proviene de un sector bastante cercano al de los alumnos: su lenguaje, su modo de vestir y sus gestos se perciben ligados a la cultura popular. También se destaca cierto carisma que pueden

---

<sup>42</sup> Una parte importante de los docentes vienen de diferentes licenciaturas, como Agronomía, Psicología, Química, para ellos existe la posibilidad formativa de lo que se denomina “trayecto pedagógico”, que les daría el título de Profesor en el área de su licenciatura, pero no es un requisito excluyente para dar clases.

encontrar en esta profesora, dado por esa cercanía social que se liga a su modo de relacionarse con ellos. Por ejemplo, mientras dictaba contenidos de la materia se detenía cada dos por tres para hacer comentarios sobre tal alumno que se había cortado el pelo, o sobre una estudiante de otro curso que gustaba de un muchacho de éste, preguntaba cómo se solucionó el problema de un robo en el curso, etc. La docente no abría ningún diálogo, ni apuntaba a acompañar a los jóvenes en sus problemas, de hecho los hacía callar con un grito y mantenía un orden casi militar. Las clases observadas parecían acusar una fuerte escisión entre el dictado de información sobre la materia y los comentarios, o mejor dicho “chusmeríos” sobre la vida de los estudiantes.

Rockwell (1995a, pp. 23-24) afirma que en la escuela típica la relación docente-alumno es asimétrica, el docente por definición institucional es el que “sí sabe” y los alumnos los que “no saben”, lo cual los pone en una situación de vulnerabilidad frente a la posible crítica o reprobación a la hora de interactuar en clase.

Esta forma básica de participación del docente y de los alumnos en la escuela influye en la transmisión de conocimientos. A la vez, provee el armazón de muchos distintos estilos de tratar al grupo, que pueden ser muy formales, veladamente agresivos, o más bien afectuosos y respetuosos de los alumnos. (Rockwell, 1995a, p. 24)

En la escuela República Argentina se observó que existe una fuerte heterogeneidad en los modos en que los docentes tratan a los alumnos. Lo cual produce rencores y disputas entre los adultos, ya que estas diferencias son usadas por los propios alumnos para desautorizar o cuestionar a los docentes y las normas que cada uno pondera en sus clases. Ana Laura señala que no hay voluntad de quienes dirigen la escuela para proponer un camino consensuado respecto a esas relaciones pedagógicas, según ella esto hace que cada docente se cierre sobre su propio estilo y se manifiesten diferencias irreconciliables:

Uno puede relaburar la apertura de la cabeza, la opinión, la toma de posición, el debate con los alumnos, pero si después pasan a otra área, con otro profesor con un estilo totalmente diferente... bueno, hasta hablamos de maltrato, la escuela da cuenta

de profesores que maltratan, y los chicos mismos lo comentan, o... pautas disciplinarias militarizantes que se dan, por ejemplo en educación física, con gritos... de nada valió, por lo menos para mí hablar, bajar, crear un clima de confianza, escucharles la voz, si después va a pasar otra profesora dando un grito estridente y militarizado para ponerlos en su lugar. (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011)

Durante las clases, se observó esa variedad en el trato con los alumnos: docentes muy afectuosos y cariñosos, inclusive algunos que con esa modalidad tapaban la falta de planificación de clases; otros no tan cercanos en el trato, pero más preocupados por el desarrollo del tema o lo que aprenden sus alumnos; otros, como bien dice Rockwell, veladamente agresivos e intolerantes. E inclusive algunos explícitamente agresivos; por ejemplo, durante las entrevistas un grupo de alumnos acusaron a un docente de vejarnos en público con frases del tipo “todavía tenés olor a pis”, ellos manifestaron distintas situaciones donde reciben maltratos por parte de ese profesor, pero no es el único.

A continuación Ana Laura describe el modo en que se ha dictado su materia en años anteriores y cómo se va inscribiendo en los alumnos la falta de valoración en lo que ellos pueden aportar en las clases, lo cual condiciona notablemente sus habilidades para participar en los debates que ella les propone:

En primer año, me consta, que hay metodologías en esta materia, ética, donde predomina la famosa monografía, les hacen escribir diez páginas acerca de algo, y les corrigen por cantidad de páginas, se fijan si hay errores ortográficos, los alumnos no tienen que defender ese trabajo, o sea que ellos cumplen y nada más. O sea que hay que hablar de un proceso educativo que, en este caso, tiene fallas, según lo que yo veo en mi materia. Entonces también es nuevo el debate para ellos, yo sé que en los años anteriores no debatieron ningún tema del programa. (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011)

Rockwell, por su parte, señala que:

La centralidad del docente en la estructuración del aprendizaje escolar deja poco espacio público para el ordenamiento propio del aprendizaje por parte de los alumnos. Tal vez por ello es tan raro observar actividades en que los alumnos mismos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis, o textos con sus propias palabras. (1995, pp. 44-45)

En este sentido, la autora afirma que si bien el “autodidactismo” es propuesto con frecuencia como un objetivo en el ámbito escolar, este no surge de modo espontáneo, es necesario que el alumno cuente con el apoyo social para aprender, apoyo que implica aspectos concretos, como el acceso a los materiales y situaciones que le habiliten experimentar diversos fenómenos de la realidad, así como tener un interlocutor conocedor que provea de apoyos al aprendizaje, ya que toda comprensión de un texto requiere saberes previos.

### **19- Los profesores Ana Laura y Darío: dos modos de entender la participación de los alumnos en el aula**

Durante las entrevistas con los docentes, es común percibirlos desanimados en la relación con los alumnos, porque consideran que éstos no cumplen con las tareas de la forma que a ellos les gustaría y demuestran poco interés por todo lo que llevan a clases.

Es muy difícil despertar el interés de ellos. El interés es, en general, lo que hicieron ayer, cómo se rieron ayer, el baile al que fueron el sábado, si va a estar la Mona, o escuchar música, hay chicos que están todo el día con la musiquita. (...) Uno trata de despertar el interés y es muy difícil y a eso sumale que por ahí no tenés ningún recurso para hacerlo. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

A continuación, este mismo docente comenta los intentos que ha hecho por modificar el desinterés del grupo y cuáles son los resultados:

Yo por ejemplo le compro colecciones enteras a mi nene de distintos temas de biología en películas, esas colecciones que vienen en DVD, que vienen con revistas, colecciones de 20 discos, y a veces las traigo acá y los pongo aquí. Por ejemplo, las relaciones interespecíficas, relaciones de asociativismo, depredación. Tipo documentales, con mucha imagen, vos decís bueno estamos en la era de la imagen, diez minutos de bolilla... y por ahí con películas, por supuesto que no la basura yanqui, esa que rompen autos cada diez segundos, sino alguna película para mostrarle que hay otra cosa, que hay otro cine, que hay otras ideas. También le dan bola un ratito. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

Este docente pasa con el grupo de alumnos un total de trece horas semanales entre las tres materias que les da al mismo grupo, todas relacionadas con la especialidad agropecuaria de la escuela, aun así parece no haber encontrado algún punto de contacto aunque sea incipiente para convocar algún interés del grupo. Y se evidencia en sus dichos cierto sentido común –sobre el hecho de mostrar un video a los alumnos– que supone que mágicamente convierte la apatía en interés. Respecto a la participación de los alumnos en las clases dice:

En general te plantean cosas que más que un interés por plantear el tema es un interés por desviar la clase. (...) vos estás hablando de un tema y entonces hay alguno que tiene un poquito más de idea, porque tiene un primo en el campo, un abuelo, un tío y te larga alguna pregunta interesante para compartirla con el resto y vos empezás a explayarte y te vas por las ramas contestando lo que te pregunta y te das cuenta que el mismo que te preguntó está charlando con otro, jugando con otro... o está tratando de sacar el móvil para ponerse a escuchar música. Entonces el año pasado opté directamente con una chica, con una piba que preguntaba, y le decía después te cuento. Porque veía que no había interés lo hacía directamente para perder tiempo en la clase. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

Como lo comenta este profesor, la falta de interés por los conocimientos que se imparten en clases es un problema muy grave en la educación secundaria, poder establecer algún punto de contacto con los alumnos, al menos con una parte importante del curso, que los saque de ese acto reflejo tan instalado que tienen de intentar desviar o evadir el conocimiento presentado por el docente. Por otro lado, se observa en las palabras de Darío un enojo importante, porque siente que sus intentos no dan los resultados que él esperaría. Darío siente que abre el juego para que sus alumnos consulten, y ellos aprovechan para perder tiempo. De todos modos, allí también aparece la expectativa de Darío de que los alumnos actúen con el modelo del alumno que quizás él fue o conoció cuando cursaba la secundaria. Ya que, por ejemplo, si pudo detectar en el curso que hay alumnos que tienen ciertos conocimientos sobre el tema que él está dando, podría buscar alguna estrategia para aprovechar ese dato, asumiendo que aun así es probable que siga habiendo alumnos que van a intentar comprometerse poco con los conocimientos.

Desde una perspectiva prácticamente opuesta, la docente Ana Laura responde de un modo diferente respecto a la apatía de los jóvenes en el aula. Cuando se le consulta cuál puede ser el motivo de que se haya observado en sus clases que los alumnos participan poco cuando les propone debatir un tema de actualidad, ella dice:

Yo creo que tiene que ver con la metodología de la escuela, es una falta de ejercicio, eso es como cualquier ejercicio. A mí me parece que no hay un ejercicio de debate. Ética es una materia que también se presta, porque tiene que ver con cuestiones actuales, yo trato de que el tema del debate sea un ejercicio. Porque ahí ellos toman otro rol. Pueden ponerle voz. Entonces lo que vos podés haber observado es una falta de ejercicio, yo también te invitaría a que vayas a fin de año a ver si ellos ya pudieron adquirir un clima de confianza, en cuanto a quién soy yo, y que no los voy a evaluar por decir algo que no estoy de acuerdo... porque todo esto existe, ¿no? Esa cosa de no ponerle voz por temor a la sanción en cuanto a mi mirada, por ejemplo. O lo que puede contestar un compañero... o sea que también un objetivo mío desde lo pedagógico es que ellos se vayan soltando y pueda haber un debate, que se escuchen entre ellos, porque después quiero que hagan un centro de estudiantes, o porque quiero que tengan la cabeza y... la posibilidad de hacerlo. A tomar posición y a opinar

se aprende como cualquier cosa. (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011)

En las primeras clases del año de Ana Laura se pudo constatar que a veces los alumnos participaban en voz baja, temerosos de lo que podían decir los compañeros, no querían ser identificados, pero a la vez mostraban ganas de comentar lo que conocían sobre el tema. Ana Laura los interpelaba desde temas de actualidad, para inducirlos a pensar y preguntarse sobre diferentes situaciones relacionadas con la ética que nos embargan como sociedad, pero aun así no parece un ejercicio al que estuviesen acostumbrados, con lo cual la docente, como ella señaló, sabía que tenía que tener mucha paciencia y empezar de a poco.

Consideramos importante destacar que si bien en situaciones como la anteriormente mencionada los alumnos se cohiben, o esquivan la posibilidad de exponerse desde una reflexión que los comprometa, en general sí tienen soltura para expresarse desde la broma fácil, burlarse del que se expone desde algún aspecto personal o hacerle un chiste a algún compañero en voz alta para que lo escuchen todos y sea reconocido como divertido, pícaro; en estas situaciones no parecen estar preocupados por la exposición pública, sino todo lo contrario. Con lo cual daría la sensación de que están mucho más habituados y se permiten con mayor libertad este tipo de actuación en el rol de alumnos que ensayar una reflexión seria, responsable, autónoma; a pesar de que se percibía el interés que algunos tenían de hacerlo.

Desde otra lógica de análisis, observemos a continuación cómo Darío espera que sus alumnos respondan a su expectativa de que participen en clases, y qué entiende él por participación:

Yo no tengo problema en hablar con ellos, se los digo siempre, desde el primer día de clases. Ese día yo me presento, digo cómo me llamo, cuál es mi ocupación, cuál es mi profesión, cuántos años tengo, que soy casado, cuántos chicos tengo, qué edades tienen mis hijos, los hago presentarse a ellos, siempre las presentaciones de ellos son réquete escuetas, algunos de casualidad que te dicen el nombre. (...) No es que sean tímidos, porque cuando se pueden toquetear se toquetean, cuando se

pueden insultar se insultan. O sea no hay timidez... (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-05-2011)

Observamos en los dichos de Darío, que a él le cuesta mucho instalar alguna modalidad que los convoque, se asombra de que no logra ni siquiera hacerlos participar de un momento distendido como puede ser el de la presentación el primer día de clase, considera que él propone la posibilidad de diálogo ese día, porque les cuenta cómo se llama, la edad que tiene, etc. En realidad, no dejan de ser una serie de datos informativos sobre su vida personal y familiar, sin mayor desarrollo afectivo o emocional, a pesar de ello el docente concluye que no es por timidez, porque son de insultarse o tocarse entre ellos, aquí se puede percibir que muchas veces los docentes quieren que los alumnos participen de las clases, siempre y cuando esté pautada por ellos esa participación. Muchas veces se observa en las escuelas que cuando los alumnos toman alguna iniciativa propia que vaya más allá, que implique cierta autonomía, ya sea desde los profesores, como desde los directores surgen trabas e inclusive intentos de desactivar esa participación.

Martín-Barbero señala que la idea de que los jóvenes son apáticos, conformistas, no tienen memoria, se desinteresan por la lectura está muy difundida. Y que si bien hay mucho de eso en los jóvenes, no hay salida si nos quedamos con esa idea. Y agrega que prefiere ir por otro lado: "... cuando un adulto ve a un joven con esas características está profundamente equivocado, porque quien no tiene memoria, es conformista, etc., es la sociedad" (2012a, s/p).

Reconocemos la realidad que plantea Martín-Barbero respecto a los jóvenes, él nos abre a preguntarnos por la sociedad en la que les toca vivir hoy a los jóvenes y cuáles pueden ser las causas por las cuales se comportan de un modo diferente al de otras generaciones. Para repensar la participación de los alumnos en las clases, desde el diálogo, desde las preguntas, desde una experiencia, con un formato menos asimétrico es necesario que los adultos reconozcan la necesidad de darles ese espacio y promoverlas desde estrategias concretas. Estas son transformaciones que podrían incomodar a más de un profesor acostumbrado a abocarse a dar su materia con guiones viejos conocidos.



## **20- ¿Una educación en productos o en procesos?**

En la escuela República Argentina se observó que después de una etapa del año, y sobre todo al finalizarlo, es común que algunos docentes evalúen a sus alumnos a través de observar sus carpetas; allí analizan si copiaron todo aquello que el docente dictó o escribió en la pizarra, si realizaron las actividades pedidas, si mantuvieron la prolijidad y limpieza adecuadas durante los meses que se dio clases. Es una manera de que el alumno se sienta controlado y por lo tanto presionado a obedecer las consignas dadas en clases y a mantener una disciplina aceptable, ya que debe estar medianamente quieto copiando o realizando actividades.

Si bien la situación puede ser muy heterogénea según cada grupo de alumnos, es común que no todos lleven la materia al día, o sea, varios de ellos pueden no tener toda la materia ordenada como lo solicita el docente y algunos pueden contar con muy pocas hojas en la carpeta. Razón por la cual, momentos antes de la evaluación, piden la carpeta a otro compañero para armar la suya de un solo tirón.

Entonces, ejercicios y demás actividades que suponen un recorrido que el alumno ha realizado durante un período de mediano plazo en clases, y que probablemente en otras épocas tenía resultados más previsibles, en la actualidad muestran que tienden a derivar en formalismos que no dan cuenta del verdadero recorrido que realizó cada alumno. Ortega (2000, p. 29) se refiere a las estrategias de los alumnos que pretenden sortear las situaciones de evaluación con un mínimo de conocimientos como: modos de manipular los síntomas del saber.

Una cuestión es cierta, cuando un grupo excede más o menos los veinticinco alumnos es muy difícil encontrar el modo de realizar una evaluación que permita analizar un proceso desde una actitud personalizada o cercana al alumno, con lo cual se tiende a recurrir a los inevitables procedimientos donde se controla para que cumplan con lo solicitado. Sobre todo si consideramos que cada docente tiene muchos grupos asignados por año, con lo cual no queda otra opción que buscar modos de evaluar que no sobrecarguen demasiado las múltiples tareas docentes. En este sentido, lo que se observa es una educación organizada con criterios de ser masiva y homogénea, donde queda muy poco espacio para la singularidad del alumno y sus posibles procesos.

Situaciones de este tipo, así como otras evaluaciones muestran que en general se tiende a hacer hincapié en los productos y no así en los procesos del aprendizaje. Los segundos implican una apropiación por parte del alumno y un interés en la actividad por la actividad misma, no porque algún día podrá usar alguno de los saberes allí en juego o conseguir un trabajo relacionado con ellos. En este sentido Schmucler dice que la educación parece siempre trabajar para el futuro, pero define que:

Apostar al futuro es una forma de eludir nuestra propia existencia. Sólo somos responsables de nuestro vivir actual. Nadie puede suplantarnos. Nuestra responsabilidad con el futuro se realiza, únicamente, en la actualidad. (1995, p. 45)

El autor advierte que la idea de futuro parece justificar toda acción, todo proyecto. Y en la escuela observamos que mucho de lo que se hace, se hace pensando en que en otro momento puede ser de utilidad.

Pareciera que trabajamos para un futuro que no tiene que ver con nosotros. Nada nos justifica, sin embargo, sino nuestro presente. Rigurosamente nadie trabaja para el futuro. En realidad la idea de trabajar para el futuro es una construcción del pensamiento mercantil, en el que domina el concepto de acumulación. (Schmucler, 1995, p. 45)

Sin duda, el pensamiento mercantil penetró en la organización de la escuela desde sus inicios, la misma idea de generar una serie de productos al final de la jornada de día escolar, que puedan ser controlados, evaluados, requeridos, registrados por el docente y la institución hacen parte de la lógica mercantil que impregnó la disciplina escolar.

En este tipo de formato educativo predomina un aprendizaje que se distancia del aquí y el ahora del alumno, de un presente que puede ser vivido como una experiencia. Situación que lleva a que el tiempo presente sea vivido con bajas expectativas y poca creatividad, ir a la escuela en razón de lo que hace al conocimiento que allí se puede aprender, pierde interés, reduciéndose al objetivo de cumplir para pasar de año.

Entel (1995, pp. 59-60) advierte que el verdadero conocimiento es aquel que se desarrolla en un proceso, que lo valoriza, asumiéndolo como una experiencia en la cual se transita del no saber a las certezas, pasando por la producción de dudas, de interrogantes, de hipótesis, o sea de los conocimientos mediadores, aquellos que quedan en borradores, en papeles secundarios, los no jerarquizados, los conocimientos “bisagra”. La autora se pregunta ¿cómo valorizar todo esto, en una cultura que atiende más a los productos que a los procesos?

Lo que se pierde en las práctica educativas que apuntan a productos es precisamente el proceso, el aprendizaje que es un ida y vuelta con el docente, con la curiosidad, con el error y el acierto, como un ensayo para nuevos aprendizajes, aquí aparece el aprendizaje como un simulacro de aprendizaje, como un hacer de cuenta para aprobar una materia, o sea el lado más burocrático de aprendizaje escolar.

## **21- Copiar: un procedimiento que ordena el aula**

El procedimiento de copiar en la carpeta los contenidos del día es habitual en la escuela República Argentina, los alumnos no disponen de los recursos para comprarse los libros da cada una de las materias, los de biblioteca son pocos y no alcanzan; entonces la regla es que el profesor dicta o copia en el pizarrón los textos, esquemas, conceptos, ejercicios para que los alumnos vayan armando la materia en la propia carpeta. De este modo la acción de copiar se realiza con frecuencia en las clases, en algunas se destina una parte y en otras casi toda la hora disponible.

En general se observó que a los alumnos les resulta aburrido y pesado este procedimiento, sobre todo porque lo hacen bastante seguido; siempre algunos se quejan de que vienen copiando ya hace varias clases. Mientras que a los profesores les facilita ordenar al curso y transmitir el mismo contenido a todos. Entre docentes y alumnos se observa la regla tácita de que todo lo escrito en el pizarrón puede ser pedido en las evaluaciones, mientras que los comentarios orales hechos por el profesor no son apuntados en las carpetas y más de una vez los estudiantes desatienden o charlan durante las exposiciones.

Rockwell (1995) afirma que el copiar, junto con otras acciones que ordenan la administración de los contenidos impartidos, se lleva gran parte del tiempo áulico. La autora dice que a veces este factor es aprovechado por los docentes como un modo de resolver parte de la clase que de otra manera deberían preparar y planificar. Los docentes deben llevar a cabo una cantidad pesada de horas de clase por día, y todo el tiempo que destinan a planificar o evaluar no recibe ningún tipo de valoración desde la dirección de la institución, ni desde lo salarial, con lo cual queda a criterio de cada docente.

Es muy probable que este procedimiento sea utilizado por los docentes de las escuelas para aligerar la cantidad de horas que deben pasar frente al curso, ya que efectivamente el tiempo que éstos invierten en planificar las clases y corregir trabajos o evaluaciones no es un tiempo remunerado.

Por otro lado, observamos que en relación a la gran dificultad que implica hoy impartir conocimientos en el aula, el acto de copiar aún sirve para ordenar el curso, ya que cuando los alumnos ven que el docente empieza un dictado o a escribir en el pizarrón se van sentando, haciendo cierto silencio, puede ser el momento en que se ve más ordenado al grupo, dando la sensación de que guarda alguna relación con lo que fue tradicionalmente. Pareciera que todo está donde debe estar: el profesor al frente, cada estudiante en su banco, lapicera en mano, mirando la hoja o al frente. En general, es una situación que les desagrada a los alumnos, pero para el docente están quietos, lo cual no es poca cosa sobre todo en los primeros años en los que son numerosos y muy revoltosos.

De esta forma, la famosa y vapuleada autoridad frente al curso se hace presente, el profesor está ahí verdaderamente “controlando” la situación. El copiar permite, como pocas acciones dentro del aula, moldear el cuerpo según la hexis corporal requerida por la institución, inmovilizar el cuerpo, hacer silencio, mirar al frente, usar la carpeta, escribir.

Por otro lado, también reconocemos que en general estos jóvenes de sectores populares toman contacto con la escritura o la lectura de textos casi sólo en la escuela, con lo cual el copiar del pizarrón puede tener el plus de ser el momento en que están obligados a leer y escribir, aunque sea un tanto mecánico el modo en que lo llevan a cabo.

De cualquier modo, si este procedimiento se extiende varios minutos en una clase, esa escena es interrumpida por bostezos, pedidos de que se acote el texto dictado o copiado del pizarrón, inclusive se producen conversaciones paralelas entre los estudiantes o papeles

que circulan entre los bancos con mensajitos, a veces no todos los estudiantes están copiando. También se observa cierta desatención al contenido de lo que se copia, ya que cuando necesitan leer lo copiado de la propia carpeta, no siempre entienden la propia letra o está mal copiada la idea.

Los estudiantes saben que necesitarán tener la carpeta al día para estudiar para las evaluaciones, eventualmente para el control que el profesor puede realizar; pero más allá de sus usos concretos la carpeta también tiene el peso simbólico de ser el registro que comprueba que se es estudiante en la escuela República Argentina. Registrar aquello que los diferentes profesores van desarrollando en sus clases quizás es la forma más concreta de autoperibirse como estudiante. De este modo copiar es casi sinónimo de lo que se supone que se hace en la escuela.

En este sentido, durante las observaciones de clases se escuchó de los estudiantes: “no vine ayer a la escuela, ahora tengo un montón de hojas para copiar”. Por el contrario, no se escuchó la misma preocupación respecto a la pérdida de la explicación del docente o de las ejercitaciones en clase. Entonces llevar ese cúmulo de registros puede ser representativo de poseer el conocimiento que la escuela difunde, lo cual refuerza la concepción de la educación como transmisión de saberes. A veces pareciera que ello da la ilusión de que si se tienen esos contenidos copiados es porque se los ha aprendido, lo cual, sabemos, está lejos de ser así.

## **22- La cultura de los procedimientos escolares en la cuerda floja**

Según las observaciones realizadas en la escuela República Argentina, la jornada diaria transcurre marcada por el uso de una serie de procedimientos, un conjunto de instrucciones, que tratan de ordenar y darle sentido a las prácticas educativas. Rockwell afirma que en las escuelas:

Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre cómo proceder durante el día (...) los

alumnos saben que deben copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra. (1995a, pp. 37-38)

Lo que se observó durante las clases y en las entrevistas es la dificultad que existe en la actualidad para llevar a cabo el cúmulo de procedimientos que son constitutivos de la vida institucional. Los alumnos responden precariamente a ellos, los docentes sienten que deben hacer demasiado esfuerzo para hacer trabajar a los grupos y mantener la disciplina: alumnos que se duermen en la cara del profesor mientras éste explica, el trato de igual a igual desde los alumnos hacia los profesores que destituye roles, intentos de salir o entrar al aula sin respetar los tiempos pautados, la insistencia para que usen obligatoriamente el uniforme, o no usen aros, ni estéticas demasiado exuberantes, etc.

Para analizar este síntoma, pasamos a describir una situación de interacción entre docentes y alumnos en la escuela: el momento de ingreso al curso y la forma en que el docente es recibido, situación en la que se utiliza un procedimiento histórico respecto al modo en que se saludan de pie al lado de los bancos.

Los pedagogos normalizadores concibieron desde el inicio la estructura del aula, enmarcada en lo que se llamó “la táctica escolar”, expresión que se usaba desde 1880 en las escuelas argentinas. La metáfora militar se usó para pensar lo que sucedía en el aula, había una importante preocupación por ordenar al grupo, establecer un sistema de jerarquías, y volver dóciles a los cuerpos. En este sentido, la táctica escolar “ayudaba a lograr el orden, ahorra tiempo y creaba en los alumnos el hábito de la obediencia, y traía la uniformidad en los movimientos” (Dussel y Caruso, 2006, p. 149).

Senet definía a la táctica escolar como “un sistema de señas y movimientos”<sup>43</sup> que debían ser ejecutados por los alumnos de modo uniforme y simultáneo, en los que el docente debía tener siempre el control de la situación; era éste el que debía pautar las formas y tiempos de levantarse y sentarse, sacar útiles, salir del aula, saludar al docente de pie, etc. (Dussel y Caruso, 2006, p. 150).

---

<sup>43</sup> Senet, R. (1918). *Apuntes de pedagogía adaptados al programa de 1er. Año normal*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., p. 115.

Durante las observaciones de las clases, se pudo percibir que en general, cuando el docente está por llegar al curso, los alumnos se encuentran más o menos dispersos; algunos dentro del aula, otros en la puerta o aún un poco más lejos en la galería, si vienen del recreo alguno se puede demorar en entrar. En general es el docente el que les pide que ingresen, ellos van pasando, unos se sientan, otros esperan de pie al docente que termine de entrar para el saludo, se escuchan murmullos, algunos usan el móvil de forma discreta para que no se les llame la atención.

El modo en que el docente ingresa al curso tiene una serie de variantes que recorre dos extremos: en una punta están aquellos que piden que se pongan todos de pie para el saludo y hagan silencio y en el otro aquellos que saludan mientras los alumnos se van sentando de un modo mucho menos formal. Esta situación muestra cierto desorden en el modo de proceder, en el que parece que las situaciones se van definiendo un poco sobre la marcha según de qué docente se trate, lo cual manifiesta la carencia de consensos y criterios únicos.

Para aquellos docentes en general menos ligados a las normas institucionales o a las formalidades, en la relación con sus alumnos, a veces poner de pie a todo el grupo les lleva más tiempo que a otros que establecen una relación más vertical. También se ha observado de parte de los alumnos que éstos tienden a discutir los procedimientos, o cumplirlos a medias en base al reclamo docente; es común escuchar por ejemplo, “¿para qué hay que levantarse si lo puedo saludar sentado y estoy cansado?” o hacerlo, pero poniendo cara de quien hace algo por obligación.

Tal vez por eso varios docentes optan por pasar por alto este procedimiento y directamente aceptan que el saludo sea un tanto alborotado. De esta forma, observamos que en esas situaciones se ponen en cuestión criterios de autoridad y obediencia entre docentes y alumnos, ya que éstos al no respetar de forma consistente los procedimientos escolares, aprenden a obedecer y considerar la autoridad del docente a medias, lo cual acarrea una serie de consecuencias. Desde sus inicios el disciplinamiento del alumno en la escuela, su obediencia y respeto a las normas y a la autoridad estaba asentado en sanciones y castigos; hoy nos encontramos en medio de procesos de democratización que han ganado terreno social y penetrado en la vida escolar.

En 1905 en la Argentina se estableció por ley la obligatoriedad de enseñar el Himno nacional en las escuelas, juntamente con la obligatoriedad de cantarlo de pie, su incumplimiento preveía penas u sanciones (Amuchástegui, 2000, p. 66). Con ello, queremos significar que desde un principio la hexis corporal permitida y prohibida en la escuela estuvo muy alejada de modales espontáneos o democráticos, por el contrario regían fuertes sanciones, incluida la opción de que la escuela seleccionara quiénes iban o no a pertenecer al establecimiento.

Una de las cuestiones que enseñaba fuertemente la escuela era a obedecer los procedimientos, y esto tenía un valor en sí mismo, no era necesario encontrarle un sentido a lo que se hacía, bastaba con obedecer. Lo cual permitía que los procedimientos fueran acatados por todos e hicieran de la vida en la escuela un universo más bien uniforme en el modo de realizar las prácticas educativas.

A continuación, transcribimos una de las tantas ideas sobre el valor puesto en la disposición a obedecer que circulaba con fuerte efecto sobre la vida institucional en la Argentina de 1893, según el cual se debía acatar las órdenes de cualquier persona que ocupase un rol social de autoridad:

Si el niño no adquiere el hábito de obedecer a los padres y maestros, a nadie obedecerá cuando sea hombre, ni a sus superiores, ni a las autoridades, ni a los magistrados, ni a las leyes del país, por lo cual será un hombre indigno de vivir en la sociedad, que lo rechazará por tal motivo cuando no tenga que castigarlo con prisiones y multas. (Puiggrós, 2012, p. 271)<sup>44</sup>

La relación del sujeto con los procedimientos se daba en el marco de una fuerte observación y control de la disciplina y de un rígido aparato de aplicación de castigos y degradaciones públicas.

Amuchástegui (2000, p. 60) constata que la mayoría de los procedimientos que llevan a cabo los alumnos hoy son los mismos que experimentaron sus bisabuelos. Uno de los rasgos más fuertes de nuestras escuelas es su ritualidad (la ceremonia de izar la bandera

---

<sup>44</sup> Puiggrós toma la cita de Arditi, H. (1893), La obediencia, en *CNE. Trabajos escolares. Exposición de Chicago*, Buenos Aires: Cia. Sudamerica de Billetes.



al inicio de la jornada, los actos, formar filas). Según la autora, los procedimientos son instrucciones que también participan dentro de los rituales colaborando para su performatividad y condensación de sentido. Si bien los rituales escolares conservan en gran medida los protocolos<sup>45</sup> hechos a inicios del siglo XX, cada escuela a la hora de realizar, por ejemplo, un acto escolar hoy, lo lleva a cabo de un modo diferente. Esto no fue siempre así, originariamente todas las escuelas realizaban los actos y sus rituales en general del mismo modo.

Lo fundamental desde nuestra perspectiva es lo que luego señala Amuchástegui respecto al significado que tuvieron esos rituales tradicionales y el que tienen hoy, o sea el modo en que eran vividos y son vividos. Según la autora, lo fundamental del ritual es su representación grupal de sentidos simbólicos vinculados con normas sociales, y en cuya representación se transmite y afirma la norma. Por lo tanto, estos cambios no pueden ser analizados como modificaciones de forma únicamente, sino de sentidos profundos. Este hecho que expresa la pérdida de parte importante de los sentidos con los cuales estos rituales fueron investidos, tiene como consecuencia el adquirir dificultades para ser enseñados y aprendidos.

Así como la escuela es un espacio institucional creado para estudiar y aprender, este aprendizaje también se produce a partir de sentidos que se generan desde las relaciones de los sujetos, relaciones que se traducen en diversos protocolos en los cuales se articulan formas cargadas de contenido, nunca banales. (Amuchástegui, 2000, p. 61)

Como lo hemos ido desarrollando notamos que en la escuela República Argentina, si bien la cultura del procedimiento tradicional sigue existiendo como marca que intenta conformar las prácticas educativas, éstas han pasado a realizarse de modo heterogéneo y ambiguo según los profesores y los alumnos, perdiendo la coherencia y transparencia de sentido con el que fueron investidas. Por ello, quizás podríamos hablar de una cultura

---

<sup>45</sup> La autora le da al término “protocolo” el significado de “conjunto de reglas que organizan la realización de algunos actos o ceremonias. Las normas establecidas para el uso de la bandera, por ejemplo, forman parte de un protocolo oficial reglamentado. Además, la tradición incorporó otras que también pueden considerarse como parte del protocolo; ejemplo: la presentación “impecable” del abanderado en el acto” (2000, p. 60).

procedimental que se encuentra hoy carente de sentido, con lo cual es lógico que se produzcan en la escuela situaciones de desorden o caos a la hora de realizar el día a día.

Al deshilvanarse estas tramas, hemos podido observar que aparecen con mayor visibilidad en los docentes modos más personales, a veces más espontáneos e inclusive más allá de lo informal a la hora de negociar el uso y el cumplimiento de los procedimientos con los estudiantes. Este hecho no es menor, ya que pone en cuestión una de las funciones más importantes que atravesó el uso histórico de los procedimientos: el establecer prácticas uniformes, estables y repetitivas y por lo tanto independientemente de quienes las usen en la institución.

Cuando una tradición pierde sus sentidos, cuando éstos ya no se transmiten ni se reconocen naturalmente como un “deber ser”, podemos observar la desarticulación de una construcción de sentido. El saber empírico de los docentes, y las diferencias entre éstos según su pertenencia generacional, se incorporan como prácticas individuales al desarrollo curricular, sin que se expliciten sentidos ni problemas. (Amuchástegui, 2000, p. 75)

En las últimas décadas se han producido vertiginosamente cambios respecto al modo de realizar los procedimientos escolares. Sin duda el ingreso de nuevos sectores sociales plantea otro desafío a esta problemática, ya que en buena medida una parte de los procedimientos escolares concuerdan con los modos culturales de las clases medias, no de los sectores populares que en varios casos no tienen los mismos criterios en los modales de cortesía, protocolo, higiene, etc. En la escuela República Argentina la heterogeneidad en el modo de usar los procedimientos, tanto por los docentes como por los alumnos, ha ido desgastando su sentido y resquebrajando el efecto de cohesión y unidad institucional que ellos producían.

Desde esta imprecisión de sentidos con la cual se desarrollan algunas prácticas podemos analizar otras situaciones donde se busca la repetición de prácticas que son “de sentido común” para quienes las impulsan, pero éstos no logran transmitir ese

sentido a los estudiantes (como formar fila para guardar silencio o hacer cantar canciones que no han sido enseñadas. (Amuchástegui, 2000, p. 63)

Es común observar las tensiones que estas diferencias producen en el ambiente institucional, inclusive porque los docentes terminan cuestionándose unos a otros, lo cual produce reproches y malestar entre ellos, unos que siguen intentando mantenerse atados a los procedimientos, otros que por falta de energía o convicción los flexibilizan. Los primeros culpabilizan a éstos por las supuestas incoherencias y la confusión que ocasionan en los alumnos, ya que a veces los estudiantes aprovechan para poner en evidencia las contradicciones entre ellos y salirse con la suya. El uso homogéneo de los procedimientos se resquebraja y aparecen las heterogeneidades, los criterios propios, lo que le funciona a cada docente desde su estilo y la relación personal con sus alumnos.

La pérdida de sentido de aquellos rituales, a los que podemos considerar rutinas, como una fractura del orden escolar tradicional que se puede señalar tanto a partir de la continuidad de sus formas, sin la carga de sentido normativo y emotivo que poseían, como desde la falta de enseñanza-aprendizaje de nuevas formas que permitan simbolizar las identidades de los sujetos, sus responsabilidades y derechos dentro del espacio escolar. (Amuchástegui, 2000, p. 62)

Amuchástegui (2000, pp. 65 y 67-68) plantea que la conducta reverencial (mantenerse de pie y en silencio) que se enseñó frente a los símbolos patrios (la bandera y el himno) estaba ligado al modo correcto y obligatorio de expresar el respeto. Del mismo modo que el pedir permiso al docente para realizar cualquier acción durante su hora (desde subrayar los títulos con color hasta ir al baño) está basado en la obediencia a las instrucciones del superior. El conjunto de estos rituales ligados cuyos sentidos se vinculaban con la obediencia al superior jerárquico, construyeron la representación del orden escolar que llamamos tradicional y fueron parte de un proyecto disciplinador por medio del cual se formaba al ciudadano en ese período de la historia argentina. Ahora bien:

El carácter mítico lo adquieren estas significaciones cuando dejan de aparecer relacionadas con el momento histórico y político que las gestó y se presentan como desprovistas de historicidad, naturalizadas. También puede considerarse mítica su permanencia en el currículum escolar, su desvinculación de objetivos teóricos y políticos que justifiquen su mantenimiento. (Amuchástegui, 2000, p. 66)

De este modo, la autora dice que el modo de representar la historia nacional, las rutinas de la jornada escolar, etc. se naturalizaron como signos y se fueron incorporando como rasgos de la identidad de la escuela pública. Con lo cual podemos observar que hoy aunque la bandera haya sido dotada de nuevos sentidos, a partir de sucesos históricos que la marcaron de diferentes modos, sigue siendo izada diariamente como se dispuso en 1909. El ritual para que sea considerado como tal debe contener una creencia, o sea una significación que se transmite y se reconoce, cuestiones que lo distancian de lo que es una rutina o un hábito (Amuchástegui, 2000, p. 67).

Uno de los efectos graves de normativas que no se cumplen es que producen mucha ambigüedad de sentido en los sujetos de la comunidad, por otro lado por su desfase en el tiempo cumplirlas a rajatabla entra en contradicción con nuevos principios y normas que han ingresado a la escuela buscando mayor inclusión y democracia en ese espacio. Como lo afirma Amuchástegui (2000, p. 70) la pérdida de formalismo y rigidez, por ejemplo, de los actos escolares, que tenían fuertes connotaciones militares, no están acompañadas de una mayor creatividad y participación ni representación de sentidos significativos para las tareas educativas. Quedan preguntas: ¿cómo resignificar los vínculos generacionales, los actos escolares, las identidades, la vida institucional en su conjunto y en sus diferentes procedimientos y rituales?

Muchas de las normas mencionadas tuvieron sentido en una escuela con fuertes connotaciones autoritarias, jerárquicas y militares. Hoy nuevos sentidos más democráticos han ingresado a la escuela, a veces desde el cuestionamiento de los alumnos a lo establecido, otras desde los docentes y directivos que tienen nuevas convicciones o que no les queda otra que asumir las políticas educativas que por ejemplo apuntan a la inclusión de los nuevos sectores populares. Con lo cual la permanencia de modos institucionales tradicionales vaciados de sentidos, pero de fuerte carácter autoritario, producen al interior

de la escuela desencuentros, incoherencias, muchas veces cuestionamientos razonables por parte de los alumnos o de sus familias, los cuales al ser poco escuchados desencadenan situaciones de violencia, angustia, aislamiento que se extienden a toda la comunidad educativa retroalimentándose y a veces sin encontrar salidas.

### **23- Una clase diferente... que toma un rumbo fértil**

Como lo hemos desarrollado, no todo lo que sucede en el aula responde a la lógica de la información, ya que se registró desde la excepción a una docente que desde su materia hace un esfuerzo por instalar el debate y la participación; así como de forma más esporádica hemos observado que alguna clase de otras docentes toma un rumbo menos informativo de lo que venían siendo. Ya sea por las consulta de algún alumno que desacomoda o abre una interacción menos estructurada con el saber o, por ejemplo cuando introduce algún conocimiento del tipo vivencial que dinamiza la clase y hace participar a los compañeros.

En función de analizar cómo esa heterogeneidad incipiente participa de las clases en la escuela República Argentina, presentamos a continuación algunos aspectos observados durante una de ellas, cuya profesora es Gabriela, de química. En general sus clases estaban muy asentadas en la cultura de la información y los procedimientos, sobre todo por el uso de fórmulas químicas, donde los alumnos debían seguir una serie de instrucciones o pasos para dar con el resultado, cuyo lenguaje era totalmente abstracto, lo cual no permitía reconocer los referentes de ese saber en la realidad. La profesora mencionaba palabras muy específicas como niveles de orbitales, electrones, átomo, elementos químicos, tabla periódica, pero en ningún momento se detuvo a aclarar de qué se trataban esas palabras para que sean comprendidas por sus alumnos dentro de una realidad más amplia.

De esta forma, compartimos la afirmación de Edwards (1995, p. 156) cuando expresa que las fórmulas, también las definiciones o preguntas claves son modos dominantes de presentar el conocimiento en el aula, porque son asumidos como garantía del buen pensar:

Lo que se define aquí como “conocer” es la correcta aplicación de este mecanismo, encontrando su sentido en el interior de sí mismo. La importancia del contenido (tipos de objetos) nunca se explicita, está ausente del discurso; se le atribuye, sin embargo, mucha importancia a la forma, a la aplicación correcta del mecanismo. Esto se constituye, implícitamente, como elemento central de la definición de esta forma de conocimiento. (Edwards, 1995, p. 158)

En general, se observó que en las clases de química la profesora entraba al curso con una lámina gigante, amarillenta y borrosa por el paso del tiempo, que presentaba la tabla periódica de los elementos químicos, la cual se dejaba colgada sobre el pizarrón. En estas clases ni las fórmulas, ni las palabras específicas parecen remitir a un exterior extra-conceptual donde los alumnos puedan imaginar de qué se trata ese saber, puedan comprender el significado de la palabra “orbital” o el sentido de que un elemento químico tenga una cantidad específica de orbitales, más allá de que eventualmente los alumnos pueden acompañar racionalmente los pasos y pistas dadas por la docente para finalmente dar con el resultado exacto que se expresa en un número. Con lo cual compartimos la perspectiva de Edwards:

En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido. El conocimiento, entonces, se presenta como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar. (...) conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos. El acento en la replicabilidad de las formas generales en casos específicos redundante, por ejemplo, en las reiteradas ejercitaciones a que son sometidos los alumnos. (Edwards, 1995, p. 156)

Durante estas clases de química donde abundan las fórmulas y las ejercitaciones, los alumnos miraban seguido el reloj y se quejaban por el aburrimiento que les producía intentar resolver el ejercicio o corregir los pasos que habían hecho mal o que no habían desarrollado, todas situaciones que demandan concentración, soledad y silencio. Durante la corrección de la docente en el pizarrón, una de las alumnas desperezó todo su cuerpo en la

pequeña silla y lo acomodó nuevamente, mientras le decía a su compañera: “ya no aguanto más estar sentada”.

En el marco de estas clases, llamó la atención una de ellas, dado que tomó un rumbo novedoso, Gabriela no contaba con ningún recurso grandilocuente, ni imágenes, ni siquiera libros, sólo su cuerpo al frente hablando con sus alumnos. Ese día la profesora entró y luego escribió en el pizarrón una serie de características de enlaces o uniones químicas y después se detuvo a explicar una por una, agregando ejemplos y comentarios personales.

La primera característica anotada por la docente fue “la maleabilidad de algunos metales”, entonces la explicó comentando que al ser metales blandos pueden ser trabajados con mayor facilidad, luego dio el ejemplo del oro y mostró su alianza que estaba un poco torcida, los alumnos miraban el anillo con curiosidad, las chicas comentaban que era cierto, una de ellas contó de un anillito que se le había torcido también.

Luego Gabriela pasó a comentar otra característica de enlace químico: “el ser buen conductor de calor”, para lo cual dio el ejemplo del aluminio, y explicó su utilidad para la fabricación de ollas y la cocción de alimentos; los estudiantes participaron mucho de las explicaciones con comentarios o consultas.

En otro momento de la clase, mientras explicaba sobre el petróleo y su transformación en combustible, un alumno preguntó por qué es contaminante y ella desarrolló una respuesta sobre ese asunto. Como los ejemplos de Gabriela eran muy accesibles para su comprensión, los alumnos la interrumpían para hacerle consultas y la clase fue derivando en una conversación agradable, curiosa, en la que se pudo observar la interacción permanente entre contenidos intelectuales imbricados con otros donde se podía visualizar su manifestación o aplicación.

Según Rockwell (1995a, p. 35) muchas veces el medio ambiente de los alumnos es visto como una realidad transparente por los docentes, ya que tienen una idea genérica de quiénes o cómo son sus alumnos, a veces cargada de estereotipos y otras no. La autora advierte que rara vez la cultura de ellos es considerada un mundo rico en situaciones nuevas para la escuela que ameritan observación y análisis. Con lo cual, las pocas referencia que los docentes suelen hacer respecto al contexto de los jóvenes responde a aquellos aspectos más obvios o literales, o si no cuando los alumnos recurren a lo que ya saben, raramente los docentes retoman ese conocimiento previo.

Como lo describimos, destacamos que esta clase les llamó la atención a los alumnos, pero no en un sentido banal o superficial del término –al que muchas veces nos tiene acostumbrados la cultura de los medios de comunicación–, ya que la clase ofreció información, pero también ejemplos y reflexiones. Y por lo tanto la atención de los estudiantes se mantuvo en el tema, la mayoría pudo participar, porque comprendían sobre qué trataban los saberes puestos en juego. Este esfuerzo hecho por la docente, para que sus estudiantes comprendan un contenido, es considerado por Rockwell como el modo en que los profesores “atienden a la diferencia entre cumplir con las exigencias formales y lograr que los alumnos realmente comprendan un concepto, y buscan distintas opciones para presentar y explicar el conocimiento que transmiten” (1995a, p. 34). Lo cual a veces descompagina los tiempos rápido con los cuales la institución pretende administrar contenidos.

A diferencia de la mayoría de las clases donde los alumnos tratan de pasar la hora con conversaciones paralelas, o si no, hacen alguna consulta al docente como una forma de detener el curso de la clase, frente a un dictado o actividades que se debe resolver, en el caso de esta clase de química los estudiantes le preguntaban a Gabriela para que ahonde en el tema que estaba explicando. Lo interesante, a diferencia de otros intentos de despistar con consultas al docente, fue observar que verdaderamente los estudiantes estaban interesados en las respuestas.

Rockwell afirma que existen iniciativas que pueden promover un tipo de relación menos asimétrica con los alumnos, por ejemplo cuando los docentes preparan actividades que se parecen a las formas domésticas como las deportivas o recreativas; o cuando dan atención individual a sus alumnos, lo cual habilita interacciones más espontáneas y personales. En este sentido, se puede pensar en el trabajo de aula-taller, donde se pone fuerte énfasis en la participación, la escucha y la producción colectiva.

La clase de Gabriela modificó la habitual relación docente-alumnos que se percibe en la escuela República Argentina, se constituyó como un tiempo más distendido, los alumnos no estaban todo el tiempo mirando el reloj y la profesora daba pie para la participación y respondía con entusiasmo y conocimiento sobre lo consultado.



A partir de esta clase, que derivó en un diálogo entre la docente y sus alumnos, observamos que la participación de éstos también puede contribuir a la elaboración del conocimiento escolar. Sobre este asunto, Candela dice:

No se considera adecuadamente, desde mi punto de vista, la autonomía relativa de los alumnos respecto al docente, e incluso el efecto de sus contribuciones sobre la dinámica de la interacción y sobre lo que el maestro dice y hace. El habla de los alumnos contribuye a la elaboración del conocimiento socialmente construido en el salón de clases, forma parte de las negociaciones sobre el conocimiento y, por tanto, es parte del proceso público de la educación. (1995, p. 178)

La autora destaca un aspecto novedoso para la investigación cercana (etnográfica), ya que en general ésta se centra en lo que hace el docente, los efectos de su palabra y de la planificación de sus clases, y rara vez se le da importancia a lo que hacen los alumnos por fuera de aquello previsto por el docente o cómo sus interacciones participan de lo que se construye en el aula como parte del saber.

Al final de la clase de Gabriela, uno de los alumnos, Rafael, se acercó a ella y le dice “¡esta clase estuvo mortal!”<sup>46</sup>, la profesora se sorprendió y sonrió. No era el modo habitual de terminar sus clases con el grupo. Ya afuera del curso, en el recreo, me acerqué y le pregunté a Rafael por qué le había gustado la clase, y él me contestó: “Me gustó, porque nos dejó opinar, en otras clases no nos deja”. Este alumno en otra observación de clases me había comentado que no le gustaba esta profesora, porque siempre lo hacía callar: “Ella siempre me dice así: shhhh, bajá la voz, bajá la voz...”, Rafael imita a la profesora haciendo un gesto despectivo con la mano, que indica que hable más bajo, y agrega: “Es mi forma de hablar, pero para ella es muy alto”.

---

<sup>46</sup> La expresión coloquial significa que algo es o está maravilloso.

## 24- Los estudiantes, el saber que socializa y la pregunta por el sentido

En una de las entrevistas se les preguntó a un grupo de alumnos qué les gustaba y qué no

de la escuela, surgió el diálogo transcrito abajo; en él se relatan ciertas expectativas de los alumnos para que los docentes incluyan aspectos de sus vidas cotidianas en el desarrollo áulico:

Yo: ¿Qué es lo que no les gusta del colegio?

Juan: Los profes.

Yo: ¿Por qué?

Juan: Porque son aburridos, vienen dictan y chau.

Yo: Y ¿cómo sería un profe que no sea aburrido, por ejemplo?

Juan: Y que hable, que no dicte..., que hable con nosotros...

Yo: ¿Sobre qué?

Juan: Sobre el partido..., sobre cualquier cosa...

Mario: Yo también cambiaría a los profesores, porque son muy brígid<sup>47</sup>.

Yo: No conozco esa palabra, ¿qué significa?

(Risas)

Mario: Muy amargos.

Yo: Y ¿cómo sería un profesor que no sea amargo?

Mario: Que hable del fútbol, qué sé yo... de música,... de las chicas...

(Risas)

Yo: Ajá, ¿y de la música? ¿Qué decís vos que se puede hablar?

Mario: Qué banda le gusta... si va a los bailes o no... (Entrevista a alumnos, 08-06-2005)

Es llamativo cuando Juan dice que un profesor no es aburrido cuando “habla”, y agrega que le gustaría que el profesor “... no dicte, que hable con nosotros”. El alumno advierte que hay una diferencia, dictar es un acto de comunicación unidireccional, porque

---

<sup>47</sup> Expresión coloquial que significa persona fría y sin empatía.

uno sólo habla y no se espera que los demás contesten; mientras que Juan está proponiendo precisamente una interacción con el docente, un encuentro, donde él pueda participar desde sus intereses, saberes, experiencias. En el fondo ambos alumnos expresan la necesidad de que la escuela promueva la construcción de lazos sociales, incluida la relación docente-alumno. En las palabras de estos alumnos, se puede visualizar la articulación que establece Martín-Barbero entre la conversación y la construcción de lazo social: "... dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen" (2002a, p. 35).

En esa entrevista se vuelve a plantear la sensación de aburrimiento, de desánimo, Juan dice que no le gustan los profesores "porque son aburridos, vienen dictan y chau". Esta sensación, según las palabras del alumno, está relacionada con la desconexión entre los temas que son de su interés y aquellos que, a través de la figura del docente, la escuela controla que ingresen al aula. De esta forma, podemos observar cómo en la siguiente entrevista un grupo de alumnos establece algunos temas que sí les interesaría que la escuela aborde y manifiestan también el porqué de esta necesidad:

Eugenia: A mí me gustaba en la primaria cuando me enseñaban cosas de psicología, de sexualidad... porque te da vergüenza hablar de eso con los padres.

Julio: Pero para eso está la escuela.

Daniela: Pero acá no te enseñan nada de eso, y por eso vemos tantas chicas embarazadas en la escuela, porque hay algunas que no se animan a hablar de esto con los padres.

(Julio asiente con el gesto.)

Eugenia: Los padres no le prestan atención a eso. (Entrevista a alumnos, 20-08-2006)

Fue sorprendente ver que durante la entrevista, cuando llegó el momento del recreo, no se movieron del lugar, querían seguir conversando sobre estos temas. En general, los grupos se mostraban muy compenetrados con sus asuntos, se observaban mientras hablaban, discutían, se reían, por momentos se ponían a hablar de temas más íntimos del grupo sobre los cuales no les había preguntado. Se percibe que la posibilidad de un diálogo

es escasa en la escuela, y que la presencia de un adulto interesado en sus temas que medie y estimule la conversación de temas personales es aprovechado por ellos, no fue el único grupo que prefirió priorizar el diálogo a salir al recreo<sup>48</sup>.

En la entrevista a continuación otro grupo manifiesta que disfruta de algunas relaciones con los profesores y de ciertas modalidades de enseñanza:

Mariana: Un momento así que sea sociable, así una clase estudiamos y nos socializamos. Qué sé yo, que nos cuente lo que pasa.

Luciano: Debatimos el tema entre todos...

Marcos: Con el profesor Ronaldo y Dora son los dos con los que hacemos eso...

Gabriela: En formación ética.

Mariana: Lo último fueron las violaciones de las chicas, el aborto.

Marcos: Lo que pasa en las noticias. (Entrevista a alumnos, 22-04-2006)

Lo primero que analizamos es la forma en que describen el tipo de enseñanza que esperan, ellas valoran un tiempo que sea “sociable”, así estudian y se socializan; no ven por qué esta segunda cuestión que es tan interesante para ellos no puede ir de la mano del estudio. Por el contrario, como lo hemos analizado, la escuela concibe esas dos dimensiones de manera bien separada, eso de “debatimos el tema entre todos”, de compartir en el aula, ha sido sistemáticamente inhibido. Esto se observa en cómo la mirada de los alumnos es dirigida hacia adelante, inhibiendo la posibilidad de que se puedan mirar y dialogar, un dispositivo de disciplinamiento que establece la relación entre cara y nuca, uno sentado atrás del otro, lo cual promueve la mirada hacia el frente donde está el profesor y el pizarrón.

---

<sup>48</sup> Uanini, Maldonado y Mercado (2007) analizan las interpelaciones que los alumnos y demás integrantes de la escuela realizan hacia el equipo de investigación durante el trabajo de campo. De esta manera reflexionan cómo la posición de escucha durante las entrevistas desencadena un paréntesis para que ellos hablen de sus problemas, se desahoguen, cuenten experiencias familiares o escolares que no saben cómo llevar adelante, lo cual manifiesta la necesidad de un otro para establecer una conversación que permita explorar lo que está sucediendo. En este sentido, la capacidad de escucha de los investigadores funciona para los integrantes de la escuela como el “*contra don*” esperado por los datos que van aportando al investigador. Desde mi experiencia en la escuela República Argentina también considero que el “*contra don*” esperado por los alumnos fue la posibilidad de tener, con la excusa de mi trabajo de campo, un tiempo y un espacio propios para hablar entre ellos, escucharse, reafirmarse como grupo.

Por otro lado, en la entrevista el grupo también plantea la idea de que el profesor “cuente lo que pasa”, necesidad que ellos asocian con debatir las noticias del momento, dan el ejemplo de algunas que sucedieron en esos días, como “las violaciones de las chicas, el aborto”. Temas que despiertan en ellos el deseo de escuchar qué piensa su entorno sobre cuestiones morales, afectivas, sexuales, sentimentales, así como dar la opinión mostrando que conocen el asunto y también tienen sus propias experiencias o referencias.

El hecho de que la escuela sea un lugar al que ingresen los temas de actualidad parece investirla de acción y de emoción, lo cual torna el tiempo vivido allí atractivo frente a los conocimientos disciplinares desde los cuales habitualmente se espera que enseñe la escuela. También es cierto que las noticias permiten que los alumnos traigan al aula sus propios saberes, mientras que los saberes expertos le dan un fuerte protagonismo al rol docente, dejando a los estudiantes en el lugar final de la transmisión como receptor pasivo.

Según Alfaro (1995, pp. 101-102), uno de los problemas que se perciben en los niños es el desconcierto frente a la constante presentación de imágenes de todo tipo, y se interroga cómo puede la gente en medio de todo eso hacer pequeñas síntesis. En este sentido, la autora advierte la importancia de ayudar a pensar de forma articulada y la comunicación debe allí funcionar como vasos comunicantes de la vida, para que las personas produzcan reflexiones que les sean significativas en sus vidas, que les permitan opinar, orientarse en este confuso mundo político.

Alfaro advierte la necesidad de refundar lo que significa la sensibilidad y la creatividad, señala que la sensibilidad es una forma de compromiso con la sociedad a veces más fuerte que la racionalidad, no hay ética sin sensibilidad, la ética no puede ser fundada sólo por una comprensión racional de la realidad, y menos aún por una razón instrumental. De esta forma, la autora llama la atención respecto a la motivación que debe ejercer el educador, señala que ésta ha devenido en parte de una didáctica, saber experto, método y no finalidad, y su constitución fundamentalmente humana perdió la sensibilidad como una dimensión humana intuitiva que toca y hace andar.

Martín-Barbero plantea la importancia de que la escuela intervenga con sentidos críticos sobre las opiniones, percepciones y nociones que los medios producen sobre sus conciencias, para ello, dice el autor, es necesario que en la escuela se pueda:

... aprender a leer/descifrar un noticiero de televisión con tanta soltura como lo

aprende a hacer con un texto literario. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad. (2002b, s/p)

No se trata de que la escuela sea “una red que todo lo atrape y contenga” y que esté obligada a aceptar todos los discursos que circulan en su entorno, pero sí de asumir una postura articuladora entre los textos tradicionales y los entornos culturales que viven los jóvenes; entre las dimensiones de lo local, lo regional, lo mundial. Según el autor, los jóvenes ahora ya no ingresan como antes de forma escalonada al mundo adulto, este acceso restringido estaba dado por la complejidad que suponía el libro, ya que –a diferencia de la televisión– posee un nivel de complejidad y especificidad en sus temas y vocabularios que le permitía funcionar como un verdadero agente de control.

Por otro lado, desde los cuestionamientos y satisfacciones que se desprenden de lo que dicen los alumnos en las entrevistas anteriores, consideramos que la escuela podría ser hoy un espacio (aprovechando ya que ahí se encuentran los alumnos con pares y docentes) para la puesta en común de aprendizajes vivenciales, ¿por qué desmerecerlos? Ya lo decía Freire, al priorizar la importancia de buscar las palabras generadoras de cada grupo social: ponerle contenido a la enseñanza, que le resuene al educando, que le resuene desde su vida, desde sus sentimientos, es fundamental para pasar al aprendizaje. Desde esta lógica podemos decir que Paula, una alumna, cuestiona también cómo la mayoría de los profesores enseñan en República Argentina:

... para los profesores es más importante saber quién descubrió América que por qué descubrió América. A los profesores les importa que sepamos sin una coma de más, pero no les importa qué nos queda a nosotros... lo importante es que sepamos de memoria. (Entrevista a alumnos, 08-08-2005)

Lo que manifiesta Paula abre hacia un problema que es esencial, el “problema del sentido” que es el gran desafío de la escuela hoy, cómo hacer de la práctica educativa y de la relación docente-alumno una experiencia “con sentido” para los jóvenes, y también, claro, para los docentes.

Teniendo en cuenta que los jóvenes hoy aprenden a partir de la experiencia con los medios, donde se percibe con los sentidos y las sensaciones, a partir del acondicionamiento del cuerpo, de los afectos y del interés estético, las necesidades que relatan la alumna y los grupos entrevistados no son incoherentes con el contexto que los atraviesa. Ellos quieren conocer desde la experimentación, la interacción con el docente y con el grupo, a partir de hacer algo que los motive y los involucre. Como dijo Noelia, una alumna, cuando manifestó que le resultaba interesante en una clase de música aprender sobre los instrumentos haciéndolos. Circunstancias de aprendizaje que están muy lejos de aquellas que requiere el aprendizaje memorístico.

Edwards afirma que el conocimiento situado, donde el sujeto tiene un lugar, y que se aleja del saber experto, técnico, tiene un valor intrínseco para el alumno:

... valor intrínseco en el sentido de que le permite ubicarse en el mundo o ubicarse frente al mundo, ese mundo al cual el sujeto está de todos modos siempre interrogando para comprenderlo en relación consigo mismo y que además siempre está significando. Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación con el proceso de autoconstrucción del sujeto. (Edwards, 1995, p. 170)

A diferencia del conocimiento predominantemente informativo, este otro modo de conocer, situado, resignifica la realidad como parte integrante del mundo de los sujetos<sup>49</sup>. Esta modalidad plantea un saber destinado a interrogar al sujeto sobre sus intereses, sobre sus opiniones, sobre su relación con los otros. El problema de este tipo de saber es que no puede ser rápidamente objetivado, estandarizado y organizado desde los parámetros constitutivos de la escuela. Con lo cual, como lo señala Edwards, no es una forma de enseñanza más compleja que las clásicas de la escuela, sino que pertenece a otro modo de organización del saber.

Hay que estar advertido: para que un nuevo modo de enseñanza no sea impulsado desde una mirada instrumental de los medios y la manipulación de los intereses juveniles, es importante reconocer ser parte de presupuestos epistemológicos que implican una

---

<sup>49</sup> Edwards (1995) desarrolla tres tipos de conocimientos en su investigación: el tópico, el operacional y el situado, siendo que este último propone una diferencia radical en relación a los otros dos que hacen parte predominante de la cultura escolar.

ruptura con las formas anteriores, una ruptura con la cultura del procedimiento y los mecanismos. Si bien, como hemos desarrollado, la escuela no funciona absolutamente así, es verdad que en general las prácticas alternativas que ensayan formas creativas y formativas muchas veces no son valoradas ni legitimadas por quienes dirigen las instituciones, inclusive más bien lo contrario.

## **25- El sentido del saber escolar: de la información a la comunicación**

Como lo venimos señalando, el gran desafío de la escuela hoy sería reencontrar su sentido de ser para los estudiantes. Ya que en el contexto actual donde concluir la escolaridad no garantiza un puesto de trabajo y siendo que la expectativa general de este sector no es seguir los estudios superiores, el tiempo vivido en la escuela reclama tener sentido en sí mismo, lo cual implica producir cierto entusiasmo e interés. Sobre todo si consideramos que hoy las políticas educativas tienen como objetivo retener los sectores populares en la escuela y promover la finalización de sus estudios secundarios.

A continuación se presenta un pasaje de entrevista con un grupo de alumnos, en el que ellos expresan el problema del sentido que tienen los aprendizajes y los modos de aprender con los que cuentan en esta institución:

Yo: Quería saber qué piensan ustedes de esta escuela.

Adriana: ¡Que hoy en día no le gusta estudiar a nadie!

Nelia: Hay algunos que sí, pero otros que no...

Yo: A ver hablen de ustedes...

Nelia: A mí me gusta estudiar, pero hay algunas materias... cómo puedo decir... se van de sentido.

Yo: ¿Cómo?

Nelia: Queee...

Matías: ¡Que no tiene sentido estudiar algunas materias!

Nelia: ¡Sí!



Adriana: Esa la de producción de cerdos... para qué si nosotros acá no tenemos nada, mirá y encima le dijimos al profesor que nosotros a la granja que fuimos el año pasado, habían cerdos, y le dijimos que pida permiso al director, para hacer una actividad allá donde hay cerdos... ¡y no quiere! ¿Entonces? (Entrevista a alumnos, 11-05-2011)

Destacamos cuando Nelia aclara que a ella sí le gusta estudiar, pero que existen materias que “se van de sentido”, otra compañera agrega que uno de los sinsentidos es que la escuela brinda una especialidad para la cual no cuenta con los recursos mínimos. Lo cual hace que la materia se dé de forma teórica, por medio de actividades de lecto-escritura. Los alumnos dicen, en otro tramo de entrevista, que a ellos les entusiasma el hecho de salir del colegio e ir a trabajar a algún campo de la zona, ya que siempre mencionan la escuela como un lugar de encierro y de actividades repetitivas asociadas a la escritura. Consideramos que el desgano de los alumnos sobre esta situación nos ayuda a entender por dónde pasa el interés y el entusiasmo que ellos sí pueden desarrollar por estos contenidos curriculares, por ejemplo según la modalidad en que sean suministrados.

El mismo docente que dicta la materia comentó en otra entrevista que es muy difícil enseñar sobre la cría de animales sin ver al animal y su proceso, sin ver las diferentes razas, pero según él debería ser el director quien se mueva para conseguir el campo y las condiciones. Y aclara que la materia requiere una relación directa con esa realidad, pareciera que estos saberes no pueden ser traducidos a palabras estrictamente y ni siquiera a imágenes de los libros o videos.

Se pudo observar en las clases de varias materias de la especialidad el cúmulo de datos que ellos van registrando en las carpetas, en torno al clima, razas, alimentación, etc., tanto sobre la agricultura como sobre la de cría de animales; los docentes usan para ello el pizarrón, los hacen copiar mapas con las distintas vegetaciones, cuadros donde se presentan las estaciones y los posibles cultivos viables, tipos de riego, recursos necesarios, etc. Durante esas clases se los ve a los alumnos en una actitud mecánica, pasiva y desanimada.

Bleichmar (2008, pp. 136-137) afirma que “conocer no quiere decir tener información, sino producir hipótesis”. Pero para producir hipótesis tiene que haber un proceso de involucramiento, de interés con un tema, cómo se pueden producir hipótesis

cuando los estudiantes están más bien acostumbrados a esquivar la relación con el saber y a cumplir mecánicamente para desentenderse de la actividad lo antes posible. A continuación transcribimos un pasaje de entrevista en la que el profesor Darío cuestiona el modo en que sus alumnos evitan tener un contacto prolongado con los contenidos áulicos:

... les cuesta mucho esta cuestión de ponerse a pensar..., yo siempre les digo: chicos la forma de proceder cuando uno va a hacer un trabajo, es primero leer el material, después ver qué hay que resolver... No, ellos van directamente a lo que hay que resolver y empiezan a buscar a ver si hay alguna palabra parecida a la pregunta y dicen: ¡ah, esto debe ser! Y no, nada que ver... Ese es el modo de funcionar. Ellos quieren resolver rápido, para entregarlo y listo. No hay interés... Es decir no hay interés en resolverlo de una manera eficiente y de una manera que produzca un aprendizaje. (Entrevista a Darío, profesor de ciencias naturales, 05-06-2011)

El profesor Darío cuestiona a sus alumnos, pero no parece visualizar que ellos son entrenados por los docentes para actuar de ese modo, la acción de buscar información y rellenar un cuadro o una guía de preguntas, sin duda les resulta aburrido e intentan sortear esa situación de la forma que tienen a mano. Schmucler, citando a T.S. Eliot, establece una relación de pérdida entre la vida y el vivir; la sabiduría y el conocimiento; y el conocimiento y la información: “¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir? / ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? / ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?” (Schmucler, 1997, p. 210)<sup>50</sup>.

Lo que se pretende destacar es que cuando el aprendizaje tiende a ser reducido a un proceso informativo de búsqueda y traslado de dato de un lugar a otro, se intenta producir conocimiento sin sujeto; el dato no requiere de un sujeto, sino más bien lo suprime, porque no se interesa por la singularidad, la duda, la confusión; ya que un dato nunca puede ser ambiguo, confuso, propiciar la curiosidad por saber en el marco de un proceso.

Por otro lado, la docente Silvana, la profesora de artes plásticas, advierte el modo diferente en que estos jóvenes se relacionan con los saberes fuera de la escuela desde un

---

<sup>50</sup> Cita tomada del poema Coros de la roca de T.S. Eliot.

sentido más natural, vivencial, sensorial, que puede ser creativo si es escuchado y receptado:

A ellos les interesa mucho el hacer, aprender, sí, pero desde lo concreto, como son sus vidas, que transcurren en lo más concreto de la existencia, cuidando los hermanitos, revocando una pared, ayudando en la cocina, no hay cosas así abstractas, el valor que tenemos nosotros por el lenguaje, y lo conceptual, a ellos les parece una cosa totalmente rebuscada, y ojo, porque muchas veces sí saben usar el concepto, pero sin saber el concepto en sí, sino desde el hacer nomás; por ejemplo una vez le pregunté a un alumno, ¿cuándo un color es frío? Y me dijo cuando lo mezclás con el blanco. O sea sin demasiadas cuestiones teóricas lo pudo explicar y razonar bien, pero no lo hizo desde las categorías, que de paso son totalmente arbitrarias, entre colores fríos y cálidos. Ellos hacen en práctica y se enganchan mucho, pero lo poco teórico que les doy, y se los doy porque creo que también tienen el derecho de saberlo, por más arbitrario que sea es con lo que se manejan en las escuelas, después veo que no lo retienen, que retienen o razonan desde la práctica y en general razonan bien, mientras que lo teórico, muchas veces los confunde, los marea. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

La prioridad que estos alumnos le dan al “hacer” desacomoda las lógicas del saber escolar enciclopedista que prioriza la información y su cantidad. En este sentido tomamos a Benjamin cuando advierte que la información horada la relación entre relato y experiencia; el autor afirma que son las condiciones mismas de la información las que cercenan la posibilidad de hacer de ella una experiencia (Benjamin en Abril, 1997, p. 62)<sup>51</sup>. La información es siempre un enunciado de verdad y está legitimada por su propio formato, no requiere explicitar su relación con quien la enuncia, ni le da lugar a quien la recibe de expresar con ella sus vivencias.

Schmucler afirma que frente a la complejidad de un mundo perturbado e injusto la educación y la comunicación deben preguntar ¿qué sentido tiene vivir? El debate no debe ser sólo cómo promover la supervivencia del cuerpo físico, sino también cómo hacer para

---

<sup>51</sup> Benjamín, W. (1971), *Sobre algunos temas en Baudelaire*, Ángel Nuvas, Barcelona: Edhasa, p. 31.

no terminar de liquidar algo que podríamos llamar el alma. “... Es necesario, en pleno reinado de la trivialidad, un especial esfuerzo por trascender el marco de lo inmediato que nos ofrece una sociedad desacostumbrada de creer” (1997, p. 209). En la misma dirección Bleichmar sostiene que:

No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación. (...) el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de auto-conservación. (2008, p. 132)

Martín-Barbero pone énfasis al decir que hay que transformar la escuela en un espacio de creación primero, y antes que de ciudadanos, de sujetos humanos. Según una investigación suya sobre lecto-escritura fuera de la escuela, la escuela sigue siendo el lugar en el que la gente no sabe escribir, porque escribe para hacer tareas, nunca escribe para contarse su vida con los demás, o sea para construirse como sujeto, como fue la escritura en la modernidad cuando se escribía para contarse cosas y el diario que llevaban sobre todo las mujeres era un género literario y la correspondencia, las cartas, era otro género literario en uso.

Para el autor, la lectura y la escritura tienen que promover la capacidad de argumentar, imaginar, construir ficciones, relatos, experiencias. Y también poder unir la capacidad racional, de relacionar y de razonar con la de crear poesía, música, pintura, dibujo, danza, mímica. Y concluye, si nos ayudaran desde pequeños a descubrir, a los seis, siete años la posibilidad que cada uno tiene de imaginar y de crear, estos países serían otros. Pero la escuela prefiere los niños cultos que les gusta leer, a los curiosos, inquietos; para la

escuela estos niños son incómodos y no son considerados cultos. Los niños a los que les gustan las piedras, las hormigas, las puestas de sol, son niños incómodos, y los maestros preferimos los niños cómodos, que preguntan cuando el maestro les dice que pregunten, que no cortan su conversación (2012b, s/p).

Parece que se hubiera olvidado de que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida común. (Dussel, 2006, p. 288)

Durante el trabajo de campo, cuando se consultó con los jóvenes por qué habían dejado por un tiempo los estudios, en varios casos la respuesta era “porque me aburría” o “no tenía ganas de venir”, “me cansa estar todo el día sentado”. Más allá de que son muchos y complejos los factores de la deserción escolar, también es cierto que la modalidad en la que son transmitidos los contenidos muchas veces aleja a los jóvenes, y en particular a los del sector popular. Con lo cual, el hecho de que les interese algo de lo que ofrece la escuela, puede ser el motivo para que termine pesando la decisión de seguir los estudios. La escuela no puede modificar el contexto social de estos alumnos, pero sí puede repensar sus contenidos curriculares y sobre todo “los modos” en que los enseña, inventando una forma nueva que rompa con la información y haga del saber una experiencia interpeladora.

## **26- La matriz de la información y el conocimiento sin sujeto**

En el desarrollo de este capítulo de la tesis se establecieron algunas relaciones que consideramos importantes entre la cultura escolar –a partir de aquellos aspectos que producen sentido en torno a las prácticas educativas que allí se llevan a cabo– y lo que Abril llama “matriz cultural de la información”. Se intentó comprender de qué modo esa

matriz cultural informativa participa en las prácticas educativas y de qué modo hoy (paradójicamente) el avance tecno-comunicativo producido desde esa misma matriz pone en jaque la escuela.

Cuando Abril (2003, p. 27) plantea la existencia de una “matriz cultural de la información” está señalando que la información en nuestras sociedades contemporáneas “es un conjunto de modos de conocer, de leer, de sentir, y por ello mismo una condición de la experiencia de los objetos, de su posible objetivación y traducción textual”. Entonces para Abril la matriz cultural informativa no se agota en los textos informativos, ya que conforma todo un entorno cultural, éste se puede observar en el modo en que están señalizadas las calles, los espacios de consumo, los hipertextos por los cuales navegamos, los textos escolares, la organización de los espacios institucionales, etc. Desde esta perspectiva la información es un modo de conocer y de experiencia y no únicamente una textualidad.

Como lo fuimos desarrollando en la escuela República Argentina, desde esa matriz cultural de la información se organizaron los espacios y los tiempos de modo seriado y lineal, cada alumno aún hoy tiene asignado un lugar dentro de la institución, dentro de un aula, dentro de una serie de años escolares, allí recibe una serie de aprendizajes separados por materias y docentes, que administran contenidos por medios de prácticas educativas, donde predominan los textos expositivos cuya textualidad es la información.

A continuación describimos una práctica educativa en la que podemos observar el modo en que la matriz de la información constituye sentido, y cómo estos sentidos hoy pueden entrar en contradicción con otros sentidos provenientes de la información mediática.

Durante uno de los registros de clases, se observó cómo Rodrigo, el docente de geografía, les tomaba examen oral a sus alumnos sobre un tema visto de geografía política. El profesor iba llamando uno por uno a los estudiantes a su escritorio y allí les hacía dos o tres preguntas. Las clases de este docente se presentaban desde un discurso expositivo, solía dictarles tal cual como estaba en el libro algunos fragmentos sobre el tema del día. Destacamos en la observación de este examen un momento particular en el cual el profesor le pregunta a uno de los estudiantes qué había sucedido en el atentado a las Torres Gemelas ocurrido el 11 de septiembre del año 2001; el alumno respondió que fue un ataque terrorista en los Estados Unidos producido por el grupo Al Qaeda. Hasta ese momento se observa que

se reitera el carácter informativo del saber repetido de memoria por el alumno, sin embargo lo que llamó la atención fue que si bien el docente asintió la respuesta del alumno, cuando éste se fue a sentar a su lugar el profesor se dio vuelta hacia mí y me dijo bajito: “Todos sabemos que ese atentado lo hizo el mismo gobierno de Estados Unidos”.

Consideramos significativo que el docente enseñe con la misma convicción y firmeza lo que él piensa desde su saber personal y lo que él debe representar para sus alumnos según se lo indica el libro de texto. Es llamativo que haya tal desconexión respecto a lo que él piensa sobre ese asunto, ya que podría dar varias versiones sobre lo que sucedió, entre ellas su punto de vista, promover justamente desde ahí una discusión con los alumnos. El examen no deja de ser coherente con el modo en que él brinda sus clases, dado que se percibió que tenía aprendido, al menos en parte, de memoria los contenidos de la materia y por momentos parecía que los recitaba.

Para Benjamin una propiedad importante del texto informativo es que la autoridad está dada por su formato, y no depende de la credibilidad o reputación del sujeto enunciador, como ocurría con las viejas narraciones sapienciales, por lo cual designa a la información como “autónoma” (Abril, 2003, p. 25). Con esto queremos señalar el lugar de legitimidad que ocupa la información en la escuela, en el libro de texto donde los enunciados informativos se presentan como una verdad transparente. Quizás por ello, el profesor Rodrigo al seguir uno de estos textos para explicar lo sucedido el 11 de septiembre naturalizó ese modo de enseñar, inclusive a pesar de sus propias experiencias y saberes por fuera de lo que enuncia el texto. Esta falta de integración entre Rodrigo docente y persona no es casual, ya que es parte del modo en que la matriz cultural de la información construye subjetividad. Mientras que por otro lado, es esta misma matriz la que desde los medios de comunicación y su avance tecnológico posibilitan conocer e informarse por otras fuentes que no son ni la escuela, ni los libros de textos; con lo cual tanto el docente como los alumnos pueden entrar en contradicción entre lo que saben por medio de las textualidades escolares y lo que saben desde los medios de comunicación. Lo llamativo en el caso de dicho docente es que él sostiene la contradicción descrita, ya que en vez de resolverla la soslaya.

Los alumnos de la escuela República Argentina están habituados a este tipo de examen de corte informativo, saben que deben memorizar conceptos o palabras que puedan

dar indicios de que estudiaron los temas. Durante el examen solicitado por el docente Rodrigo los alumnos parecían buscar en sus cabezas lo más rápido que podían alguna palabra, algo que hiciera sentido respecto a lo solicitado, sus expresiones denotaban una limitada comprensión del tema y se reducían en la mayoría de los casos a repetir palabras casi sin articulaciones, frases entrecortadas, que en general debía completar el propio profesor para que hicieran un mínimo de sentido.

Ortega (2000, p. 24) afirma que el largo proceso de institucionalización deja huellas en la identidad de los estudiantes y en la relación con el conocimiento. También, como lo señala Rockwell, durante los procesos escolares los alumnos no sólo aprenden contenidos, sino a cómo relacionarse con esos contenidos, cómo relacionarse con el saber, cómo mostrar que se sabe. Ortega (2000, p. 29) advierte que muchas veces los alumnos realizan un minucioso trabajo para aparentar un saber, lo cual hace que más que un interés por conocer, sea en el campo de las apariencias donde en muchos casos los jóvenes se convierten en alumnos. Esto legitima ciertas prácticas del conocer: el formalismo, la retórica, la puesta en escena, el efectismo.

Esto pone en evidencia los límites que tiene en la escuela la matriz cultural de la información respecto a la posibilidad de que los estudiantes hoy se involucren con los modos de enseñar que ella ofrece. Identificamos que el mayor problema que tiene la escuela actualmente es el modo en que enseña, más que los contenidos en sí que intenta transmitir. Esos modos tienen efectos en el sentido de los contenidos, como lo describimos antes respecto al suceso trágico de las Torres Gemelas en los Estados Unidos; el cual puede ser un tema apasionante de debate e investigación o puede ser presentado como una serie de enunciados en orden coherente para que sean memorizados. En este sentido consideramos que la matriz de la información se expresa en la escuela República Argentina poniendo límites a la participación de los alumnos respecto a los contenidos que allí se intentan transmitir. Ellos no se sienten involucrados con lo que la escuela les ofrece, lo cual produce falta de expectativas, apatía, desinterés, desgano por lo que se hace allí.

Para pensar pistas que nos permitan construir el interés de los jóvenes por las prácticas educativas, tomamos la reflexión de Schmucler respecto a la comunicación:



Lucien Sfez argumenta a favor de la “interpretación” como camino contra el encierro “tautista” de la comunicación (...) La comunicación “tautista” niega la separación, se obliga a la transparencia, condición de la inmediatez. La interpretación presupone opacidad, pero también, al decir de George Steiner, la “real presencia” del sentido. La comunicación tecnológica reniega del sentido, es puro contacto. (Schmucler, 1997, p. 172)

El desafío para la escuela sería encontrar desde las mismas prácticas educativas el modo de interpelar a los alumnos para que realicen una interpretación de los contenidos áulicos que se aleje del traslado de información y del circuito de actividades seriadas. Éstas no permiten que la vida de los jóvenes ingrese en el saber y relativizan hasta el extremo el sentido de ellas en sus vidas.

## **27- La matriz cultural informativa y el pensar técnico**

El discurso mediático está fuertemente condicionado por la lógica comercial en la medida en que necesita llegar a un público masivo, con lo cual debe captar la atención y sostener el interés. La velocidad de la vida urbana y el bombardeo de información hacen que los medios agudicen cada vez más la fragmentación textual, los saltos, cortes, inclusive en desmedro de la construcción de sentido para despertar el interés. Los condimentos de lo espectacular y lo dramático son convocados dentro del relato, haciendo uso de los efectos que desencadenan la violencia, lo macabro, lo siniestro, incitando lo pulsional hasta naturalizarlo como parte de lo cotidiano. Lo pornográfico, la delincuencia, los crímenes abundan y son usados con diversas intenciones de manipulación política y/o mercantil. Con esto pretendemos decir que el discurso de los medios masivos se ramifica condicionando diversos niveles de la vida social, económica, política, desde la lógica mercantil capitalista.

Destacamos entre los discursos mediáticos uno en particular que tiene gran penetración en el público joven: el discurso publicitario, que también tiene una gran importancia, porque está presente en la mayoría de los demás discursos y, con el tiempo, se ha ido incorporando dentro de ellos. Como es el caso de productos que se publicitan

incluidos dentro de la trama narrativa de las novelas o reality shows. Según Bauman la publicidad ya no busca promover el deseo como lo fue en el pasado, ahora está destinada a provocar el “anhelo”, un afecto más leve, más evanescente, que se evapora y se renueva constantemente con la imagen de un nuevo producto y su promesa de satisfacción. Bauman agrega que no se trata de satisfacer el anhelo con el consumo, sino de mantenerlo encendido, porque el sistema capitalista necesita que la máquina de producción no pare. Con lo cual el discurso publicitario se organiza en torno a estímulos, cálculos y probabilidades. Según Abril (2003, p. 178) el discurso publicitario desempeña una actividad textual estratégica, puesto que las prácticas de consumo median una gran cantidad de experiencias de sociabilidad y de construcción de la identidad. Estos discursos ocupan un lugar importante en la producción de la “matriz cultura de la información” moderna, y han colaborado para desarrollar una serie de técnicas para estudiar a los públicos e incitar a acciones prefijadas:

... como un *lector que reacciona a estímulos*, y cuyas respuestas son susceptibles de ser codificadas y manejadas como variables, antes que como un *intérprete* que desarrolla procesos de exégesis racional. (Abril, 2007b, p. 68)

Según Schmucler (1997, p. 45) la técnica como arte, como habilidad para hacer algo, como creación ha devenido, en la modernidad, voluntad de dominio. El pensar técnico, y no el aparataje técnico, es lo significativo de la técnica moderna, donde esencialmente cada cosa es reemplazable, todo puede tomar el lugar de todo, puesto que lo que interesa es su utilidad, o su consumo.

Hemos llegado a una situación tal que todo pensar que no mide, que no calcula técnicamente, es desechado como un no pensar. En ese acto totalizante el pensar técnico se engendra como ideología y ya no puede reconocerse como lo que es, como una manera, entre otras, del pensar. (Schmucler, 1997, p. 46)

A medida que estos discursos mediáticos atravesados por la técnica penetran en la vida cotidiana, van poniendo de relieve la comunicación como sinónimo de contacto y

alejándose de su relación con la experiencia de compartir, diálogo, poner en común; se presupone la reflexión y el involucramiento afectivo como parte en la producción de sentido. Desde esta perspectiva, destacamos que la comunicación no se deja atrapar por los presupuestos de la técnica, del cálculo y sus probabilidades, puesto que siempre habita en ella una cuota de desasosiego, confusión, contradicción, conflicto que requiere otros discursos que posibiliten tramitar estos sentidos y no rehuirlos.

No se trata de idealizar ese plusvalor simbólico refractario a la información, cifrando en él una nostalgia reaccionaria o una esperanza mesiánica. Se trata sólo de reconocer que en los procesos de comunicación hay fenómenos exuberantes, parámetros que exceden a la información, dimensiones no conmensurables. (Abril, 2007b, p. 62)

Schmucler (1995, p. 41) afirma que su convicción hoy es que el imperio de la información equivale a una trivialización generalizada de la existencia. Estamos viviendo bajo el imperio de las palabras intrascendentes, en una época signada por la pérdida de significación. El autor dice que el drama que vivimos es que las palabras han perdido peso, lo cual se relaciona con la pérdida de la memoria de la significación de las palabras. La memoria está constituida por cosas que se recuerdan y también por cosas que necesariamente se olvidan, pero saber qué olvidar –y aquí interviene la ética– es saber qué recordar.

El autor (1995, p. 46) advierte que la educación puede estar pensada como una máquina con objetivos prefijados, pero el sujeto seguramente no cuenta en esa arquitectura, en esa creación; o en todo caso el sujeto cuenta como un dato más de la máquina, lo cual para el autor (1995, p. 47) no tendría el sentido real de educar que es sacar afuera, un camino que sólo se corresponde si tiene un margen de imprevisibilidad, de búsqueda, de singularidad para cada educando, no todos deben sacar lo mismo, ser lo mismo, cada uno sacar su propio ser. El autor pone de relieve un aspecto sustancial de la educación y es su relación con la singularidad, mientras la educación escolar se instituyó como un modo de homogenizar las masas, domesticarlas, y en todo caso apartar aquellos que no podían

adaptarse, Schmucler rescata la educación como posibilidad de apropiación singular de sentido y desde allí también la producción particular de cada quien con el saber.

Lo que preocupa es qué camino se sigue; qué conducta se sostiene ante la vida. La historia como acumulación de datos tal vez tenga poca relevancia, porque la simple acumulación de datos no enseña nada. Sólo la manera de ver la historia, sólo la manera de ver los datos, nos puede dar algún sentido en nuestra existencia. (Schmucler, 1995, p. 41)

Schmucler dice que la significación de las palabras no tiene que ver con lo que el diccionario puede presentar, sino con la significación dada por una memoria en la cual ha intervenido la ética, no se puede recordar todo, entonces si lo que se recuerda es lo que se ha valorado, es porque el sujeto ha realizado una experiencia con eso que nombra, y la experiencia siempre deja una marca. Porque si se recuerda todo, si todo está en pie de igualdad, se vuelve una simple acumulación de datos no significativos.

A partir de lo dicho nos preguntamos: ¿cómo construir sentido en la escuela que rompa con el pensar técnico descrito y no lo agudice?, ¿cómo construir –bajo los efectos de la matriz informativa– textos que permitan interpelar y a la vez ser apropiables por los alumnos? Abril (2003, p. 156) sostiene que desde el periódico al hipertexto pueden producirse formas sui generis de narración que permitan integrar de manera no narrativa microrrelatos. Por ello propone el concepto “posnarrativo” para referirse a las propiedades de no linealidad, fragmentación y descentramiento que presentan los textos a partir de la inscripción de la información en el campo de la cultura. Esta perspectiva posibilita pensar estas nuevas “tecno-textualidades” desde la posibilidad de una construcción de sentido que sea valiosa, según Martín-Barbero no todo lo que circula por los medios es superficial y sin sentido, también existen discursos que pueden ser aprovechados por sus significados socioculturales.

Como lo desarrollamos, consideramos que estas nuevas textualidades podrían integrarse en los procesos de comunicación-educación, en los que los estudiantes puedan ser tanto receptores como productores; a estos textos se los puede abrir a múltiples interpretaciones, cuestionamientos, razonamientos, debates, donde se complete o contradiga

sus sentidos. Los jóvenes podrían contar entre ellos y para los adultos sus propias historias. Como lo considera Huergo, la educación se produce en la medida en que transforma una práctica o un modo de pensar a partir de un discurso que interpela, ya sea para reafirmar un saber con mejores argumentos, como para modificarlo. Ahora más que nunca sería necesario darle sentido al mundo, a un mundo que se dispone cada vez más a igualar comunicación con contacto y ser humano con máquina (Schmucler, 1997, p. 172).

## **CAPÍTULO 4**

### **ESCUELA Y ESTUDIANTES DE SECTORES POPULARES**

#### **1- La obligatoriedad de que la escuela secundaria sea para todos**

Consideramos que, en general, la escuela vive una etapa histórica en la cual se le presentan nuevas demandas a las que tiene que atender, una de ellas es la obligatoriedad de la educación pública y secundaria para todos los jóvenes (Ley de Educación Nacional N° 20206). Esto incrementa significativamente el ingreso de los sectores populares a la vida institucional y hace que la escuela se vea comprometida a retenerlos hasta que concluyan sus estudios. Esta y otras demandas que recibe la escuela, como la interpelación constante de la cultura mediática a la cultura escolar, los embarazos adolescentes y las nuevas identidades de género cuestionan los tradicionales modos en que ella interpelaba y reglaba el comportamiento de los estudiantes. El deber de expandir el nivel secundario a todas las clases sociales le ha sido adjudicado sin una preparación previa, lo cual tiende a producir la pérdida de las referencias institucionales únicas para organizar la vida institucional, los sujetos ya no logran anudar los sentidos de sus acciones, prácticas y rutinas escolares como antes y también cada docente intenta su propio camino o modo de lidiar con la diversidad cultural, esto produce conflictos, incertidumbre, enojos. Es importante decir que estas nuevas demandas suceden en una época en la que el Estado se ha debilitado respecto a las fuentes de sentido que constituye el mercado.

Según Dubet y Martuccelli (1998, pp. 12-13) la escuela fue concebida como una institución que transformaba valores en normas, y las normas en personalidades. Los autores consideran que en la actualidad la escuela ya no funciona como institución, lo cual es un tema central. En este sentido, ya no es aquella maquinaria que forma individuos a su imagen. Con la masificación cada vez más alumnos van a la escuela y por más tiempo, pero ya no se envía a los hijos a la escuela para que allí sean educados como para que adquieran las certificaciones útiles a su carrera. Si bien la educación no desaparece, sus principios sí se encuentran perturbados.

¿Debe la escuela formar individuos autónomos, racionales, debe anticipar las necesidades de la economía, debe asegurar la integración moral de la sociedad? ¿Debe la escuela replegarse sobre sí misma, abrirse a otras culturas, a la cultura de masas y a la de las minorías? ¿Qué lugar debe acordarle a la cultura juvenil que no cesa de extenderse con la misma masificación escolar? ¿Y de qué cultura escolar hablamos cuando el sistema educativo no deja de diversificarse? Ya no basta con leer los programas y evaluar los resultados para saber lo que fábrica una escuela que persigue objetivos múltiples y a menudo contradictorios. Cada uno de nosotros sabe bien que la búsqueda de calificaciones útiles, la adquisición de una gran cultura y la formación de sujetos “auténticos” no van necesariamente a la par... (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 13)

Este conjunto de demandas superpuestas produce tires y aflojes en las funciones tradicionales ya establecidas que debe cumplir la escuela, lo cual acarrea sinsentidos y contradicciones. Por ejemplo, algunos docentes se quejan de que ahora deben incluir a los sectores históricamente postergados en la educación sin que éstos tengan incorporados los procedimientos institucionales ni la matriz de la lecto-escritura en sus hábitos cotidianos, con lo cual dicen que se ven obligados a bajar mucho el nivel para aprobarlos. En este sentido, muchos concluyen que no están incluyendo a nadie sino empobreciendo rotundamente el nivel para todos bajo el discurso de la inclusión y la igualdad.

En algunas escuelas analizadas se constatan dos posiciones antagónicas: o se dirimen los conflictos del bajo rendimiento escolar bajando las exigencias académicas de modo que la escuela “retiene” pero no distribuye conocimientos significativos, o, por el contrario, las exigencias académicas traen como efecto la exclusión de los alumnos. (Carranza y Kravetz, 2010, s/p)

De este modo, la escuela se encuentra interpelada y debiendo dar respuesta a demandas que no se pueden armonizar, al menos no con el modelo de escuela tradicional con el que contamos al día de hoy. Muchas veces la implementación de las políticas educativas se hace de modo aislado sin transformar de manera articulada otros aspectos

necesarios para su éxito. Nosotros consideramos que las nuevas funciones que asume la escuela, dada la complejidad de las sociedades actuales y el aumento de su población, resquebrajan el antiguo sistema escolar y tornan el ambiente poco propicio para que se puedan sostener las clásicas formas de disciplinamiento o que sobre la marcha se logren articular otras nuevas, rápidas, consistentes y coherentes.

## **2- Para los jóvenes la escuela es un proyecto del presente y para el futuro**

El proceso de abandono escolar al que se enfrenta la escuela República Argentina entra en los altos índices de las demás escuelas públicas del país. Los alumnos que dejan la escuela tienen a veces la ilusión de independizarse de los padres y ayudar en la casa, pero en general lo que logran es algún trabajo acotado y temporario como puede ser en la albañilería para alguna obra menor, lo cual resulta una opción inmediata de ganar dinero, pero luego se encuentran que no es tan fácil y a veces esto propicia que vuelvan a la escuela pensando que tal vez un título posibilite el acceso a un trabajo estable y registrado.

En este texto, nos interesa analizar el modo en que los alumnos hablan sobre la diferencia entre estar o no escolarizados. A continuación presentamos a dos alumnas de la escuela República Argentina que dicen cómo perciben a los alumnos que abandonan la escuela y qué futuro tendrían ellas si hicieran lo mismo:

Daniela: Nosotros sabemos que si dejamos el colegio vamos a estar todo el día mirando el techo...

Yo: ¿Eso los diferencia de los chicos que dejaron la escuela?

Eugenia: Sí, porque los chicos que dejaron andan en la calle al vicio... (Entrevista a alumnos, 20-08-2006)

A partir de las palabras de Eugenia, nos parece relevante considerar que el colegio funciona como un organizador del tiempo para los jóvenes, ir a la escuela le da un sentido al día, tienen algo que hacer, están en un grupo que sigue valorando, aunque sea de a ratos, la formación que ofrece la escuela, tienen tareas, evaluaciones que realizar lo cual implica



una organización del tiempo futuro también. Todo esto diferencia a los que son estudiantes de los que no lo son, a algunos de éstos se los ve dando vueltas por el barrio o en la plaza, a veces porque no consiguen trabajo y lo están buscando. Aun así consideramos que puede pesar sobre ellos el haber abandonado la escuela, ya que muchas veces son rotulados por los vecinos como “los vagos del barrio” o como lo dijo Eugenia “los que andan al vicio” o sea sin tener nada que hacer.

De algún modo, sea como sea, el rol de ser estudiante los protege de la mirada ajena, porque supone un reconocimiento positivo para el resto de la sociedad (Duschatzky, 1999, p. 81). Esto implica que estar afiliado a la escuela, a pesar del marco de precariedad descrito, implica la adjudicación de una identidad social valorada. Entre otras cuestiones, esto también permite comprender por qué los jóvenes a pesar de todos los avatares, del desgano que sienten frente a las rutinas de estudio y de la dificultad de proyectarse laboralmente muchas veces permanecen en el colegio o retornan a él para volver a asumir el rol de alumnos.

En ese sentido, Sánchez (2005, p. 106) destaca que el panorama es heterogéneo, porque hay “jóvenes que sueñan, aún en las condiciones más desfavorables, lo cual matiza la idea de una juventud aburrida y sin sentido”. Esto implica pensar que hay alumnos de este sector que perciben que la escuela representa una de las pocas, si no la única chance que van a tener para proyectarse hacia el futuro y que el título si bien devaluado sigue siendo referente para conseguir trabajo estable o seguir otro estudio.

Esta perspectiva de análisis la vemos reflejada en un collage que elaboró un grupo de alumnas cuando se les solicitó (en una actividad de campo para esta tesis) que representaran cómo era para ellas la escuela. Ellas pegaron en el centro de la hoja una foto de una montaña muy alta con un pico muy pronunciado y nevado y debajo de ésta escribieron la siguiente frase: “La escuela es un camino hacia lo alto. No sé si nos gusta o es una obligación, pero en algún momento valdrá la pena”. Sin duda, este grupo está valorando hacer la secundaria como un logro, es como conquistar una montaña según la imagen que pusieron, ellas sienten que les será de utilidad en el futuro, aunque en el presente no siempre es un gusto estar ahí.

Este mismo grupo de chicas comentaron que pretenden seguir estudiando una carrera (terciaria, universitaria) para no repetir la experiencia de las madres que no pueden

aspirar a un trabajo mejor. Ellas señalaron que hoy con la secundaria no basta y si te querés superar tenés que seguir estudiando<sup>52</sup>. Advertimos que este tipo de proyecto futuro no es común entre el resto de los alumnos, estas estudiantes ya están en 4° año, o sea que son las que pasaron el filtro de los primeros años y vienen con mejores condiciones socioculturales para lidiar con el estudio en relación a todos aquellos que fueron quedando en el camino. Según Murillo para los jóvenes de los sectores populares ir a la escuela constituye:

... en ocasiones la fina línea que separa la aceptación acrítica del presente, de la posibilidad de evaluarlo como un escenario a partir del cual, si bien el futuro se evalúa a priori como negro, existe al menos la posibilidad de enfrentarse a él con herramientas que suponen alternativas posibles o tal vez probables. (Murillo y Borzese, 2000, p. 162)

De este modo, si bien los estudiantes reconocen que en la actualidad la escuela no es un paso previo que garantiza totalmente el acceso a un trabajo futuro, saben que el estudio es la única posibilidad de contar con un requisito básico para dar esa pelea. El título también sigue brindando, a pesar de todo, cierto prestigio, así como ser alumno y no “andar de vago por la calle”, como dicen ellos, los ubica como ciudadanos en el marco de cierta inclusión y derechos. El análisis sobre la percepción que los alumnos tienen de estar o no en la escuela, es muy importante para deslegitimar otras miradas que desde la opinión pública intentan establecer que hoy los jóvenes no quieren ir a la escuela y que ésta ha perdido todo sentido de ser para ellos. Con lo cual insistimos en desnaturalizar aquello que se presenta como obvio a partir de la manifestación de aburrimiento y desinterés de los estudiantes dentro de las aulas o por el conocimiento allí impartido.

---

<sup>52</sup> Este relato ofrecido por un grupo de chicas permite entrever cierto posicionamiento como género respecto al mundo del estudio y del trabajo, ellas se comparan con sus madres y perciben que si no siguen estudiando correrán con la misma suerte, depender del marido o acceder sólo a trabajos muy pocos calificados.

### **3- Tensiones en la relación entre los docentes y los alumnos de los sectores populares**

Como lo dijimos, un factor nuevo para la escuela secundaria del país es la obligación de educar masivamente a los jóvenes de los sectores populares (Ley de Educación Nacional 26206 – año 2006), esto implica el fuerte ingreso de una nueva clase social a un espacio de socialización históricamente reservado a los sectores medios y altos. Es importante destacar que esta nueva ley se produce después de un largo proceso de empobrecimiento y marginalidad social de amplias capas medias y medias-bajas promovidas durante la década de los 90 que profundizó la experiencia neoliberal previamente establecida por la dictadura militar (1976-1983). Durante los 90 también se instaló en el país de un modo sin precedentes la educación privada, con lo cual tanto el empobrecimiento de una parte importante de la población como la presencia cada vez más importante de las escuelas privadas fueron estableciendo circuitos educativos diferenciados para los jóvenes según su origen socioeconómico. Este hecho produce mundos totalmente desarticulados y diferenciados entre los jóvenes de mejores condiciones económicas y aquellos que provienen de contextos de pobreza o empobrecidos<sup>53</sup>.

De este modo, las escuelas públicas fueron quedando relegadas para aquellos sectores que no pueden pagar una escuela privada, con lo cual éstas quedan destinadas para los sectores medios y altos. La escuela pública República Argentina hace parte de esta realidad, por otro lado es importante considerar que en las escuelas públicas convive la clase social de los alumnos con la de los profesores que en general es otra. Están los alumnos que provienen de los sectores populares y están los docentes que en general provienen de sectores medios y en mucha menor cantidad medios-altos. Esta nueva realidad que vive la escuela pública establece una distancia importante entre los sujetos que pretenden impartir educación y los que van a recibirla, los modos de habitar el cuerpo y el uso del lenguaje marcan nuevas dificultades para la comunicación pedagógica. A veces aquello que para los profesores puede ser un mal gesto, para los alumnos puede ser una forma más de expresarse, esto tiende a producir estigmatizaciones, rechazos y

---

<sup>53</sup> Maldonado (2000) analiza el modo en que el descenso social de las capas medias en Argentina, fruto del neoliberalismo de los años 90, produjo que los jóvenes de esas familias tuvieran que ir a las escuelas públicas y relacionarse con sectores sociales menos favorecidos.

desencuentros mutuos. Por ejemplo, se han escuchado quejas de algunos docentes que comentan que si tratan a estos alumnos muy suavemente o con mucho “por favor” les pasan por encima, y entonces optan por un modo más autoritario. Por otro lado, se ha percibido en el aula que algunos alumnos parecieran exacerbar sus modales para intimidar o impresionar a algún docente y también a veces para reforzar aquellos aspectos de su propia identidad que la escuela pretendería excluir. A continuación transcribimos cómo un docente –que lleva veinticinco años en la docencia– percibe la relación de los alumnos para con ellos:

En realidad, los chicos es poca la curiosidad que sienten por el aprendizaje, el aprendizaje es algo pesado, rutinario, algo incómodo. Se ha perdido la imagen del profesor, no sé por qué motivos, no es la persona que les viene a informar, a enseñar, para que sea mejor persona, sino que el profesor es como un enemigo. Es alguien a quien tienen que agredir, atacar para obtener cosas con prepotencia, para obtener mejores notas, aunque no hagan nada. El alumno está en una actitud pasiva, de recibir, nada más. Incluso, los contenidos, los aprendizajes, ellos no los valoran. (Entrevista a Antonio, profesor de producción vegetal, 03-06-2011)

Estas percepciones que algunos docentes sostienen respecto a sus alumnos, no colaboran para que se rompa el círculo vicioso entre las estigmatizaciones y los resultados que se obtiene de ellos; entre otras cuestiones naturalizan el comportamiento que tienen sin plantearse qué tipo de dificultades puede estar expresando este nuevo sector que ingresa a la escolarización secundaria, en muchos casos siendo la primera generación de su familia que lo hace, muchas veces sin ningún bagaje sociocultural previo que le permita integrarse con fluidez. Carranza y Kravetz (2010) destacan desde un estudio de casos que pudieron constatar de forma reiterada que en las escuelas analizadas los temas que más preocupan son la convivencia escolar y la necesidad de mejorar las relaciones con los jóvenes. Para lo cual, en la mayoría de los casos se considera que los vínculos pueden ser menos problemáticos si se mejora las conductas de los alumnos, pero son pocos los que se preguntan sobre el sentido de esas conductas.

De esta forma, así como se percibe a algunos alumnos, sobre todo de los primeros años, aún desconcertados frente a las demandas escolares en el aula, también los docentes a

veces no saben cómo o qué hacer con el desinterés, la indisciplina, la falta de consideración a su propia persona, así lo expresó anteriormente el profesor Antonio: “Se ha perdido la imagen del profesor, no sé por qué motivos...”. Consideramos que una parte de la explicación posible es que la escuela:

... procura, en esta etapa histórica, incorporar a una población juvenil con rasgos particulares: se trata de aquellos adolescentes y jóvenes que iniciaron su proceso de escolarización en los últimos diez o quince años y que han quedado atravesados por los signos de una etapa particular. Recordemos que como efecto de las reformas estatales neoliberales de la década de los 90, se produjo una expulsión masiva de trabajadores del mercado formal de empleo, con las secuelas de marginación y empobrecimiento de amplios sectores sociales. El punto más álgido de este proceso lo constituyó la crisis institucional y política de fines de 2001, que permitió visualizar dramáticamente los efectos de los procesos de exclusión y desafiliación social y de pérdida de referentes institucionales. Muchos padres de quienes hoy cursan estudios secundarios pertenecen a estos grupos que fueron progresivamente excluidos social y laboralmente con escasas posibilidades de reinserción. Sus hijos suelen, por un lado, heredar sentimientos de frustración, falta de confianza en sí mismos, en el grupo social al que pertenecen y en las instituciones, y por otro, son portadores de un escaso capital cultural que no los ayuda a insertarse con éxito en la escuela tradicional y en la vida laboral. (Carranza y Kravetz, 2000, s/p)

La reflexión anterior es muy importante, en la medida en que nos permite identificar la trama sociocultural que el neoliberalismo redefinió también respecto a la relación estudio-trabajo; muchos de estos jóvenes no vieron a sus padres en un trabajo estable, en blanco, en relación de dependencia, afiliados a un gremio. En definitiva no vivieron en un ambiente familiar en el cual la vida de los adultos girara en torno al trabajo. La marginación de la cual han sido objeto, porque se les han ido quitando sus derechos básicos, promueven el aislamiento, la frustración y la violencia que finalmente dispone a formas autodestructivas y destructivas para con los demás. Si bien en la actualidad la situación

laboral en el país ha cambiado, y se ha sumado parte importante de la población a trabajos en blanco, no podemos desconocer el legado neoliberal y sus marcas en nuestra cultura.

Respecto al ingreso de los sectores populares a la escuela Silvana, la docente de plástica, plantea que algunos profesores han sido modificados a partir de esta nueva relación social:

Silvana: Veo así como un cambio en los profesores en el sentido de que casi todos los docentes tiene la experiencia de haber pasado por una escuela que llaman urbano-marginal que desde hace quince años todas las escuelas públicas se convirtieron en urbano-marginal. Entonces por más elitista que sea el docente que esté dando clases, le tocó un secundario y tiene algún contacto y algún acercamiento con una escuela pública, que todas son marginales por más que estén en el centro, vienen de Villa Retiro, de Villa Unión, los compañeros de mi hija que tiene acá en la calle Deán Funes de adultos son todos marginales, el último barrio de cualquier punto cardinal de Córdoba. Y yo creo que ese contacto le ha dado a los profes no sé si para cambiar los planes de estudio, las clases, su manera de enseñar, y lo que pretenden hacer con ellos, no sé si para tanto, pero lo que noto es que todos tienen más comprensión...

Yo: ¿Desde la propia experiencia, no desde la formación docente...?

Silvana: No, desde la propia experiencia del puro contacto, porque se han tenido que encontrar con esa población.

Yo: ¿Y eso ha cambiado la clase tan académica?, ¿creés que hay alguna modificación en ese sentido?

Silvana: Yo no sé si soy muy optimista, pero me parece que sí hay como una transformación por lo menos a nivel de la sensibilidad, sí creo que sí, sí, sí. Yo ya no escucho las cosas horribles que escuchaba hace quince años atrás sobre los chicos...

Yo: Por ejemplo, ¿cómo qué?

Silvana: Cosas de una distancia social muy grande, como hacerles burlas con el “io”<sup>54</sup>, la forma de expresarse, eso pequeñito hasta hacer discriminaciones raciales como “se porta como lo que es: un negro”. Y esas cosas yo las he escuchado, las sigo escuchando también, pero en la medida que haya organizaciones que protejan, y la sociedad le dé un parate a eso, de hecho me contaron que existe un lugar donde uno puede denunciar las discriminaciones aunque sean verbales, esto de “negro de mierda”. ¡Qué bueno que exista! Eso no existió nunca, esto es muy contemporáneo, y entonces yo creo que la escuela se va a nutrir de toda la gente que está trabajando al margen de la escuela y que algo va a ingresar, porque los jóvenes lo van a exigir, los padres también. La gente no es tonta, la escuela es una institución que todavía no encuentra la forma de resolver, porque viste los cambios son siempre para hacer más ajuste, ahorro en profesores, se le atribuye el fracaso porque tienen muchas horas de clases, entonces se le reducen las horas de arte, sociales, y bueno, nunca van a agarrar el toro por las astas, y no es eso, no es ese el motivo por el que el alumno deja la escuela, o repite y repite, no es eso. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)<sup>55</sup>

Las diversas realidades que plantean los dos docentes citados en este texto son interesantes, porque muestran la complejidad y la diversidad de procesos que ellos mismos están haciendo –con grandes limitaciones y en general sin formación sobre el contexto sociocultural de estos jóvenes– para relacionarse con un sector con el cual antes no tenían casi contacto, y que a su vez tampoco participaba masivamente en la escuela. En este sentido, existen aquellos docentes que logran un modo de comunicación más fluido con sus alumnos, como es el caso de la profesora de plástica Silvana, que como ella misma lo comentó perteneció a un sector cercano al de los alumnos y que por eso le cuesta menos comprenderlos que a otros docentes; según lo que ella misma dice, algunos profesores no

---

<sup>54</sup> “Io” es el modo en que los sectores populares suelen pronunciar la palabra “yo” (primera persona del singular en la gramática castellana).

<sup>55</sup> Cuando la docente hace referencia a que hoy en el país se puede denunciar un caso de discriminación, sobre todo alude a las políticas de derechos humanos implementadas desde el Estado nacional por los gobiernos kirchneristas. Luego su referencia a la reducción de horas de artes y sociales en la educación secundaria son políticas educativas implementadas por el gobernador de la provincia de Córdoba José Manuel de la Sota. Ambos gobiernos llevan a cabo políticas muy disímiles y son opositores uno del otro.

tienen la sensibilidad social necesaria y se sienten obligados a lidiar con estos chicos que en el fondo rechazan. Silvana dice que en general, en la formación de los profesorados se sigue formando para ser docente de un alumno de clase media.

Según Dubet y Martuccelli (1998, pp. 60-61) la masificación escolar quiebra el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos, y también produce una diversificación de objetivos nuevos para los cuales no se encuentra preparada. Esto lleva a que la escuela sea una organización con objetivos cada vez más redefinidos, donde las relaciones deben ser constantemente reconstruidas, ya no puede ser reducida a la forma burocrática general que la encierra. En este universo diversificado, los actores deben realizar sus prácticas a partir de elementos que ya no son previamente acordados, no es suficiente con manejar un rol, ya que éste no garantiza manejar las relaciones con los demás ni actuar eficazmente. Esta desregulación tiene mayor peso en la escuela secundaria que en la primaria, y en los sectores donde se concentran los nuevos públicos. De este modo en una relación escolar desregulada, el maestro debe reconstruir las jerarquías y las relaciones porque ya no le son enteramente dadas. La misma idea vale para los estudiantes, su conducta no puede ser reducida a su rol, porque ellos también deben construir el sentido de su trabajo en la escuela, la utilidad que ésta tiene en sus vidas, la relación con su mundo exterior juvenil.

La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 61)

Consideramos que la escuela actualmente es una institución que ha perdido su centralidad para construir valores, normas y roles hacia su propio interior, ya que se encuentra atravesada por nuevas y diversas demandas y situaciones que no puede controlar como antes. La inserción en la escuela de la cultura contemporánea con sentidos provenientes del mercado y la publicidad, las tecnologías de la comunicación y los nuevos modos de conocer, los límites del acceso al trabajo han desregulado sentidos previos. Éstos eran provistos por el Estado que cohesionaba la dispersión y unificaba la heterogeneidad



por medio de sus instituciones, cuyo lugar central era ocupado por la escuela. Dubet y Martuccelli (1998, p. 59) consideran que esta desregulación del antiguo sistema se torna aún más agudo en aquellos sectores sociales en los que se le hace muy difícil a la escuela funcionar desde su forma clásica. Los docentes se encuentran desalentados, los estudiantes a veces recurren a la agresión, ambos establecen con la institución una relación donde se presenta el ausentismo, todo esto pone en evidencia el agotamiento de una cultura y de una organización escolar de la que durante largo tiempo se creyó que su extensión a todos los niveles sociales implicaba justicia, progreso y expansión individual.

El fenómeno de la “desinstitucionalización” entendida como pérdida de la posibilidad de vivir con alguna referencia común (valores, rituales, ideas), que nos permita identidad comunitaria y por lo tanto gobernabilidad, coloca nuevamente a la escuela en el viejo-nuevo rol civilizatorio que fue también su mandato fundacional: formar ciudadanos.

Reformular el contenido de la ciudadanía implica reposicionar al Estado y a sus políticas de regulación social. Comprendiendo la urgencia de encontrar instrumentos que ayuden a diseñar nuevos contenidos y formas de relación que disminuyan la insatisfacción, la violencia y el sin sentido sobre la educación y la escuela de amplios sectores de adolescentes y jóvenes, las políticas pretenden una modificación importante en los contenidos y las formas de escolarización de las escuelas secundarias. (Carranza y Kravetz, 2010, s/p)

Desde esta complejidad que atraviesa la cultura juvenil y con las singularidades que conforman particularmente la de los sectores populares, nos preguntamos: ¿Qué debería modificar la escuela para poder lidiar en mejores condiciones con la demanda que recae sobre ella de impartir conocimiento a este nuevo sector social?, ¿cómo se podrían resignificar las formas de presentar el saber y la relación con los alumnos para poder interpelarlos reconociendo su cultura y sentidos de pertenencia?, ¿cómo romper prejuicios y estigmatizaciones que permean la relación con estos estudiantes, obturan logros intelectuales y propician malestar y rechazos?, y finalmente ¿se podría pensar que algo de

la indisciplina y de la violencia sea en parte una consecuencia del modo que tiene la escuela de relacionarse con los sectores populares?

#### **4- ¿La indisciplina y la violencia en el aula como formas de resistencia?**

Varios docentes durante las entrevistas manifestaron que en gran medida las tensiones del aula son fruto de la cultura de origen de los alumnos que es incompatible con la escolar. Transcribimos un comentario del estilo sobre los estudiantes:

... tienen poco hábito de trabajo, digamos, muchos viven de los planes sociales, han perdido la cultura del trabajo, por supuesto, menos que menos la cultura del estudio, entonces, digamos, la escuela no solamente tiene que impartir conocimientos sino que también desarrolla hábitos. Esos chicos, que no están acostumbrados, que nunca han visto, que tienen 20 años o menos, 18, 17 años, y la década del 90 ha dejado sus secuelas, ¿no? Entonces hay pibes que hace diez o quince años que no ven trabajar a sus padres o que no los han visto nunca, que viven del subsidio, la cajita, y que sus padres además no tienen el hábito de estudio, no tienen primaria o la tienen incompleta... (Entrevista a Darío, profesor de producción vegetal, 05-06-2011)

Si bien es entendible la sensación de impotencia que a veces abrumba a los docentes, el tipo de sentencia que emite este docente se transforma en una profecía autocumplida, ya que tampoco posibilita salir del atolladero para construir otras alternativas en las que los jóvenes puedan sentirse incluidos. Para desnaturalizar esta mirada sobre los estudiantes de los sectores populares, tomamos algunas reflexiones que plantea Rockwell y que a modo de pistas permiten reposicionar aspectos significativos del problema:

... no todas las acciones de los estudiantes pueden explicarse en función de los valores de sus culturas de origen, sino que son en gran medida estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de una misma escuela. (Rockwell, 1997, pp. 28-29)

La autora explica que el fracaso escolar no es consecuencia de la distancia socio-cultural entre los grupos sociales que componen la escuela (profesores y alumnos), ella sostiene que según cómo se traten esas diferencias, éstas pueden funcionar como aspectos para la discriminación y el no acceso al capital cultural que ofrece el colegio o como aspectos que funcionen para (re-)establecer un diálogo más democrático entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura escolar, promoviendo su integración. En este sentido, Rockwell (1997, p. 27) también dice que las comunicaciones entre docentes y alumnos y la manera en que la escuela particularmente propone lidiar con la discontinuidad entre la cultura de origen y la cultura escolar, no necesariamente deben reproducir la exclusión que estos jóvenes viven en otros espacios sociales.

Los sectores populares han ocupado un lugar de subalternidad en la escuela que aún subsiste y que no colabora para que ellos terminen de apropiarse de la experiencia de ser estudiantes. De este modo, reconocer que estos jóvenes pertenecen a los sectores populares excluidos históricamente de la escolaridad no significa considerarlos carentes, pobres ni marginales; si bien la situación material de existencia es de carencia y pobreza eso no autoriza a utilizar, metonímicamente, esas condiciones para nombrar y caracterizar sus prácticas y representaciones (Guidugli *et al.*, 2011, p. 145).

... una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa; también debe tratar a los vencidos de manera justa, para que no se debatan entre el repliegue, la agresión y el odio de sí. La violencia escolar no es sólo el producto de la crisis social y de la delincuencia de los alumnos; cuando es antiescolar, también es una respuesta a la violencia muy particular que sufren los alumnos llevados a perder toda su autoestima. Devuelven esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizan. (...) La escuela justa también debe ofrecer bienes educativos que no se relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela. (Dubet, 2006, p. 78)

La escuela actual sigue interpelando a los jóvenes desde una concepción de alumno construida en otros tiempos, cuando regía la prioridad de la educación para el trabajo futuro, y se esperaba que ellos fueran obedientes, puntuales y disciplinados. Desde esta

mirada homogeneizante, las diversidades socioculturales de los jóvenes son reducidas a dificultades cognitivas y de comportamiento. En este sentido, a la escuela le cuesta reconocer a los nuevos sujetos con los que trabaja (Guidugli *et al.*, 2011, p. 150)<sup>56</sup>.

Esta tensión entre lo que la escuela espera encontrar y los/as jóvenes que efectivamente asisten, a veces se manifiesta en el hecho de que muchos/as estudiantes transiten por las instituciones sin lograr identificarse con los modos de aprender que se les propone, ni incorporar sus lógicas de transmisión cultural. (Guidugli *et al.*, 2011, p. 150)<sup>57</sup>

Dubet considera que existe una violencia “anti-escuela” y que se refiere a aquellas situaciones anómalas que la institución condiciona para que se produzcan. Por otro lado, sabemos que la violencia en la escuela tiene muchas causas y por lo tanto debe ser analizada como tramas complejas en las cuales convergen múltiples situaciones, inclusive episodios de violencia que suceden entre los alumnos fuera de la escuela y que luego se continúan dentro de ésta. Sin embargo, en este texto vamos a hacer hincapié en aquellas situaciones de violencia que la escuela puede ayudar a fabricar.

El disciplinamiento puede traer aparejado violentar a los sujetos. (...) Las manifestaciones violentas tienen que ver con conflictos en la trama intersubjetiva en la que los sujetos quedan implicados a partir de estas relaciones. La indisciplina se vincula con conflictos en el trabajo escolar, con la interrupción y la imposibilidad de sostener el orden necesario para el trabajo intelectual. (...) La violencia no es sólo un fenómeno escolar. La escuela es un espacio más donde se manifiesta como parte de una violencia simbólica y social. (Gomez, 2006, p. 40)

Los docentes en general no están acostumbrados a tomar esta problemática como parte de su trabajo, tampoco el docente se siente responsable de resolverla, porque

---

<sup>56</sup> La reflexión está basada en Dayrell, J. (2007), *¿A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*, *Revista Educação & Sociedade*, N° 28, Campinas.

<sup>57</sup> Esa reflexión está basada en Garay, L. (2008), *La escuela en la cuestión de las identidades. Mitos, demandas y realidades*, ponencia en Jornadas sobre prevención de la violencia escolar, Consejo Nacional de Educación, Montevideo.

lógicamente es global y lo excede. A veces la frustración va por dentro, en cierta intimidad de la sala de profesores aparece la preocupación, la desesperanza, comentarios, dudas, cansancio.

Duschatzky (1999, p. 52) dice que aún “las conductas aparentemente más anómicas ‘dicen algo’, revelan un sentimiento, aunque sea de impotencia, remiten a un lenguaje incluso desarticulado”. Estamos señalando con esto la necesidad de pensar las situaciones de indisciplina o violencia que se desarrollan en el aula también como una posible manera que ellos desarrollan para lidiar con situaciones en las que se sienten poco escuchados, aceptados y reconocidos como sujetos parte de los procesos de educación. Consideramos que así lo advierte Juan, uno de los alumnos, cuando dice: “los profesores vienen dictan y chau”. El alumno está haciendo alusión a la necesidad de establecer otra relación con el lenguaje, que la comunicación puede ser un diálogo donde se pueda producir el conocimiento del otro, donde haya una trama simbólica que sostenga los lazos y las interpelaciones, por eso Juan concluye diciendo que le gustaría saber algo sobre la vida personal del docente, si le gusta jugar al fútbol o cuál es su cantante preferido.

Freire (2004, pp. 57-58) afirma que los docentes en lugar de comunicarse, hacen comunicados, depositan en los alumnos disertaciones que tiene la característica de la “sonoridad” de la palabra y no de su fuerza transformadora, eso hace que la palabra sea más sonido que significación. Al pretender archivar información en el alumno, se cosifica ese vínculo y a ese sujeto. En otro pasaje, Freire (2004, p. 74) agrega que es realmente una situación de violencia, que los sujetos, como seres históricos que son y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda junto a otros, no sean sujeto de su propio movimiento.

Reconocemos que a pesar de la profunda necesidad que tienen los jóvenes de protección, acompañamiento, escucha, no es tan sencillo creer en quienes debemos desempeñar ese rol. En este sentido, es importante salir de los lugares personales y mirar la cultura desde la cual ellos significan los roles:

Estamos en una sociedad en la cual es muy difícil creer en que el otro realmente lo respeta y estima, por lo tanto a veces hay que bancarse la desilusión de no ser creído (...) No es a nosotros a quienes no nos creen, sino a todo los que representamos

como herederos de una tradición de descreencias y de frustraciones. Hay que considerar esto y tener mucha paciencia. (Bleichmar, 2008, p. 68)

Fue interesante que al observar a los alumnos de la escuela República Argentina fuera del aula, como por ejemplo en el recreo, se haya percibido que la forma de relacionarse entre ellos (e inclusive con los docentes) es mucho más amigable, amena y considerada que dentro del aula. Este hecho es muy curioso y colabora con la explicación que hemos desarrollado sobre la posibilidad de que las situaciones conflictivas al interior del aula sean también promovidas por su propio funcionamiento, que las cuatro paredes del aula revelan como lugar de encierro, de prescripciones, con una serie de constricciones corporales. La cultura actual surcada por las mediatizaciones está mostrando que el entorno de los jóvenes va a tender a agudizar esa percepción que tienen del aula. En muchas entrevistas cuando se les preguntó a los alumnos qué les parecía la escuela, las respuestas fueron: “es una cárcel, hasta las ventanas tienen rejas”, “estamos todo el día encerrados...”.

... el control del tiempo es tan absorbente y ridículo que el alumno, fuera del momento del recreo, se ve en la incapacidad física de mantener contactos personales normales con sus compañeros. Y lo que es peor aún, el contacto personal con algún profesor resulta del todo imposible. (...) La conversación, la confianza y el consejo, de los cuales están tan ávidos los adolescentes, sólo pueden darse en situaciones extremas y anormales. (Gutiérrez, 1975, p. 57)

Gutiérrez afirma que el proceso educativo sólo se puede llevar a cabo en un ambiente de expresión. En este sentido, agrega que: “Los estudiantes son mucho mejores, más generosos, más creativos y más responsables de lo que los actuales sistemas escolares les permiten ser” (1975, p. 57).

Sería importante dotar al colegio con nuevas funciones que permitan construirlo como espacio donde se promuevan y configuren “comunidades de sentido”, que operen como un “círculo de protección ante la incertidumbre provocada por un mundo que se mueve mucho más rápido que la capacidad del actor para producir respuesta...” (Reguillo, 2000a, p. 70). De esta forma, estamos pensando en la construcción del sentimiento de

pertenencia como esencial para consolidar una comunidad de sentido, donde los lazos sociales también fomentan el reconocimiento, la autoimagen y el desarrollo de la propia identidad. Esto es parte legítima de la formación que puede ingresar a la educación, el desarrollo de otro tipo de actividades que medien saberes áulicos, como por ejemplo lo contó la profesora de plástica cuando les hizo pintar a sus alumnos murales en la escuela y en el barrio sobre diferentes temáticas sociales. Se hace importante articular la escuela con otras instituciones barriales.

En este sentido Carranza advierte que la tarea docente debe estar reforzada por otros roles que no sean los estrictamente docentes, por ejemplo el trabajador social, el equipo sanitario, tiene que haber una intersectorialidad de funciones para sostener a la escuela pública por el tipo de población que atiende, tiene que estar presente el Ministerio de Acción Social, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Justicia porque hay chicos judicializados también en la escuela. Los maestros tienen que estar apoyados, los maestros no están apoyados, están solos, tienen que resolver problemas que los exceden<sup>58</sup>.

Ahora bien, cualquier estrategia política que se proponga dar respuesta a las problemáticas de la población vulnerabilizada debería avanzar hacia la intersectorialidad, esto es, hacia la acción convergente y eficiente de distintas áreas del Estado. (Terigi, 2014, p. 226)

Y en este sentido, agrega Carranza, es importante modificar el régimen laboral docente, que ya no sea por horas cátedras, sino por cargo, con lo cual el docente tendría asignadas horas de trabajo para desarrollar proyectos, tutorías, lo cual implica también trabajar con grupos de estudiantes que no sean numerosos. Todo esto implica un cambio verdadero en el formato escolar que siempre debe ser gradual y sistémico, hay que alimentar las políticas después que se pone en marcha una iniciativa, porque nunca funcionan con piloto automático<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Carranza (2010) aclara que la noción de intersectorialidad la toma de Terigi (2014), p. 226.

<sup>59</sup> Alicia Carranza es profesora emérita y especialista en temas de educación secundaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Ella fue entrevistada exclusivamente para esta tesis en octubre del 2013.

La escuela ahí tiene un enorme desafío respecto a emprender un proceso que pueda deconstruir en los docentes representaciones ligadas a su clase social y a la de los alumnos, así como procurar nuevas condiciones de trabajo en el aula que reconozca y valore aspectos de la identidad y de la cultura popular del sector. Cómo identificar esos aspectos y seleccionar aquellos que puedan ser parte de los nuevos procesos pedagógicos es uno de los interrogantes para seguir pensando.

### **5- Cuando el tránsito constante de alumnos y docentes dificulta constituir lazos sociales**

En la escuela República Argentina, y en la mayoría de las escuelas públicas, se da un fenómeno de tránsito de docentes y alumnos permanente que dificulta la construcción de una comunidad estable. Profesores que permanecen en la institución un tiempo y luego se van, porque encontraron otra más cerca del lugar de residencia o en mejores condiciones, alumnos que dejan definitivamente, o por períodos, por razones económicas u otras. Por otro lado, como lo dice el director de esta escuela, cuando un alumno pasó todos los límites del mal comportamiento, incurriendo sobre todo en situaciones de agresión para con docentes y compañeros, se le da lo que se llama “el pase”, o sea en vez de expulsarlo, que es la peor condición con la que se puede ir un alumno, se lo apoya-aconseja para que se inserte en otra institución pública.

Ante situaciones de violencia, enfrentamiento entre compañeros u otras señales de conflicto hay dos opciones, se ponen amonestaciones o bien cuando son más graves se realiza un “pase” a otra escuela del adolescente que se presente como más problemático, lo que redundaría en una continua migración de jóvenes por los distintos colegios de la ciudad. Esta práctica, cada vez más acentuada, dificulta aún más las posibilidades de las escuelas de constituirse en instituciones de “existencia” (en tanto fundamentales para la reproducción social) ya que los propios adolescentes no encuentran en ellas respuestas a sus preguntas. (Maldonado, 2005, p. 724)



Servetto, a partir de una investigación llevada a cabo en una escuela pública, advierte que la mayoría de los alumnos con los que tenía contacto no habían iniciado su secundaria en esa institución sino que venían de otras escuelas, también de otra sección o turno. Con esto ella detecta que lo permanente es el tránsito de los alumnos entre instituciones, e inclusive dentro de la misma escuela los alumnos están constantemente cambiando de compañeros y rearmando el grupo.

Al principio este dato no resultó significativo pero cuando quise reconstruir las experiencias educativas de los grupos, encontré que los sucesivos cambios de los jóvenes tenían por consecuencia un cierto desconocimiento de la institución y de sus compañeros. Desde entonces comencé a reflexionar seriamente sobre estas prácticas y de su incidencia en la construcción de la identidad y lazos sociales. (Servetto, 2008, p. 82)

La afirmación de Servetto es importante porque nos hace pensar en cómo los alumnos pueden considerarse afectivamente unos a otros si no se conocen, cómo pueden considerar la institución si tienen con ella una relación superficial e intermitente. Mucha de esta circulación tiene como causa problemas de convivencia, peleas, mala conducta. Antes la escolarización de los alumnos era mucho más estable, con lo cual por más que no fomentara el diálogo y el conocimiento mutuo, éste de un modo u otro sucedía por fuera de la escuela, porque las familias se conocían, porque los jóvenes asistían por largos años juntos a clases, porque participaban en otras instituciones donde seguían relacionándose.

Recibir a unos, expulsar a otros, no retener a los que son oriundos de la escuela o vienen de otra institución que ya los había expulsado, transforma estas prácticas en un círculo donde quedan atrapados adolescentes e instituciones, estableciendo rutas de nomadismo continuo que dificultan la posibilidad de concretar proyectos, relaciones sociales y sentimiento de pertenencia. Pasajeros en tránsito, los estudiantes circulan por rutas que los conducen a no afincarse en ningún lugar, no comprometerse, no involucrarse, no importarles lo que sucede porque *“total ya me voy”*. (Servetto, 2008, p. 82)

Servetto señala que el irse de la escuela en la cual se está rompe momentáneamente con el aburrimiento y la monotonía y crea a veces la ilusión de encontrar reconocimientos y sentidos para la propia existencia en otro lugar. Pero estos pases de una institución a otra por un sinfín de problemas se realizan sin una previa reflexión, casi utilizando como primer recurso el de la huida o de la retirada cuando en realidad fueron pensados para que sean los últimos, pero dado el nivel de demandas y de colapso que muchas veces pesa sobre los sujetos de la institución termina esto naturalizándose como parte del ser alumno y el ser escuela.

Durante nuestro trabajo de campo en la escuela República Argentina nos llamó mucho la atención la excelente relación que tenía un curso de 3er. año con todos sus docentes y también entre ellos. Observando sus clases, se percibía que se respiraba un ambiente agradable, había risas, bromas entre ellos, los alumnos trabajaban sin mayores dificultades, recibían al docente con un saludo cordial, éste se iba tranquilo al finalizar su hora. Cuando se indagó cuáles podrían ser los motivos de que existiera un solo curso con esas características tan acentuadas y homogéneas, los encontramos en comentarios de los mismos alumnos, pues según ellos la mayoría están juntos desde primer año. Con lo cual podemos inferir que casi no había repitentes en el grupo, esta es una marca muy singular para un curso de la escuela pública.

Esto nos hace pensar en la necesidad de establecer lazos. Bleichmar (2008, p. 155) dice que “... hay una verdadera deconstrucción de los enlaces que lleva cada vez más a que los seres humanos se sientan poco relacionados con el otro”; la autora sostiene que los enlaces son importantes aunque las circunstancias sean adversas. Con lo cual, afirma que la falta de enlace al semejante reproduce un circuito de incomunicación, soledad y padecimientos, que se hace necesario romper desde la palabra, la escucha y espacios institucionales de fuerte participación y expresión.

## **6- ¿Las familias abandonan a los jóvenes en la escuela?**

Muchos de los alumnos comentan que viven con uno de los padres, o con una abuela, una tía, muchas veces ese adulto debe pasar casi todo el día afuera trabajando, los problemas económicos son fuente de separación, cambios de ciudad de alguno de los cónyuges, con lo cual ellos pasan de la escuela a un hogar donde esa presencia es escasa.

Pensamos que la soledad de los alumnos respecto a la pérdida de la presencia de adultos en sus vidas no es inocua, afecta la autopercepción, las ganas de avanzar en la escuela, de considerar y apostar a un proyecto futuro, de orientarse y de encontrar modos estables y seguros para que se efectúe la transmisión de los referentes y valores de una generación a otra. Con lo cual este tipo de aislamiento los deja con menos armas para enfrentar el proceso de emancipación, de autonomía que deben llevar a cabo, y esto se agrava cuando en la escuela reciben una mirada estigmatizante respecto a sus familias, por el hecho de su poca presencia en la escuela cuando son llamados para una reunión de padres o citados por algún problema disciplinario individual.

Los docentes, preceptores y directivos tienden a tener una negación a aceptar que la familia ha cambiado y que no es necesariamente un problema de falta de voluntad de sus padres para acompañarlos en la escolaridad, sino que estas familias, al igual que todas las demás, están viviendo su propio proceso de descomposición y probablemente de un modo más violento que el de otras clases sociales, que pueden sufrir las separaciones o divorcios pero cuya situación económica les permite llevarlo en condiciones más dignas.

En el trabajo de campo, durante las entrevistas a docentes y autoridades de la institución, se escucharon comentarios en los que se descalificaba abiertamente a la familia o los padres de estos chicos, muchas veces desde un sesgo clasista, señalándolos como abandonicos, desinteresados de cómo le va a su hijo en la escuela, “no aparecen nunca, o vienen el último día para pelear, porque el chico repitió de año”, dice por ejemplo uno de los docentes.

Según Bleichmar, la escuela y la familia son dos instituciones que han sufrido grandes transformaciones, y la velocidad en la que siguen alejándose de lo que fueron dificulta aún más en la escuela trabajar desde la realidad y no desde las imágenes congeladas que nos han quedado en la memoria del modo en que alguna vez funcionaron.

Se trata de una nueva familia, cuya morfología no responde a la que la escuela tiene internalizada y que ahonda el sentimiento de abandono y soledad que la escuela siente sobre sí misma. (Bleichmar, 2008, p. 10)

Cuando la escuela asume una posición cuestionadora respecto a las familias de estos jóvenes, por ejemplo cuando sólo se comunica con los padres para darles malas noticias sobre sus hijos y ponerlos en falta respecto a la cultura escolar en la cual parecieran tener poca cabida, lejos de colaborar a que esos padres o quienes cumplen esa función se sientan atraídos a acercarse a la institución promueve una mayor distancia entre la escuela y la familia. Consideramos que hoy es la escuela la que podría motorizar una nueva relación con las familias y por ende con sus alumnos, tendría ella que abrirse a la comunidad empezando por la más cercana, la familia de sus alumnos. En este sentido, esa participación podría ser promovida poniendo en valor sus aspectos positivos, estimulando la gratificación, la alegría y la inclusión, como pueden ser desde reuniones periódicas en las que participen los padres para acompañar el proceso de sus hijos hasta ceremonias, festejos, actos en los cuales ellas participen, tengan un lugar, puedan asumir su propia palabra, y desde ese reconocimiento se incite relaciones más solidarias y articuladas entre directivos, docentes, preceptores y los padres, hermanos, parientes en general de los alumnos. De este modo, la escuela se podría constituir en un espacio de pertenencia para la familia, ya que entre otras cuestiones el desconocimiento absoluto de esas familias sobre la escuela y viceversa obstaculiza procesos de comunicación muy ricos que pueden ser utilizados para el trabajo pedagógico.

## **7- Incomunicación y fragmentación en la institución escolar**

Un factor que produce mucha incomunicación para el tratamiento de las dificultades presentes en la escuela es la excesiva fragmentación de la tarea docente, ya que tanto los problemas de aprendizaje como de indisciplina son resueltos o no resueltos en el ámbito del aula (Carranza y Kravetz, 2010). A los clásicos problemas de aprendizaje e indisciplina se le han agregado nuevas y complejas demandas que ahora también debe resolver la escuela,

como son las que venimos desarrollando en este texto, y que ponen en evidencia las limitaciones que establece la fragmentación de las tareas docentes, como por ejemplo cuando se requiere establecer modificaciones y reajustes que impliquen nuevas búsquedas, ensayos y acuerdos y que sobre la marcha puedan descomprimir situaciones de indisciplina, establecer nuevas pautas, generar proyectos interdisciplinarios.

A la fragmentación de trabajo docente, cada cual abocado por separado a su disciplina y a sus clases, se le agrega que tampoco se contemplan tiempos compartidos para establecer acuerdos en común, modos de seguir, compartir aquello que resulta, manifestar las dudas, los problemas, apoyarse mutuamente. En la escuela República Argentina no existe ninguna experiencia previa respecto a esto, lo cual consolida un modelo de comunicación institucional hiperfragmentado, donde predominan el desconocimiento respecto a las prácticas docentes de los demás y la imposibilidad de producir acciones de solidaridad y de acompañamiento mutuo. Esto lleva a que las nuevas problemáticas macro no sea asumida por todos los docentes desde una instancia institucional, sino que cada uno desarrolle las estrategias que tiene a mano dentro del aula. Situación que tampoco ayuda a conocer mejor a los alumnos, ya que en general el único modo de que el docente sepa algo sobre su familia o alguna situación personal complicada que está viviendo es por medio del preceptor, y si existe por parte de éste una actitud de voluntad en la comunicación y cierto interés para con los alumnos. Por ejemplo, si el alumno faltó porque falleció un familiar directo, problemas de violencia familiar, uso o adicción a las drogas, problemas económicos, situaciones que afectan el comportamiento de los alumnos en clase, vivencias tan traumáticas en sus vidas de las que no es productivo que el profesor no esté al tanto. Con lo cual sería importante que se asuma el rol clave de los preceptores en las escuelas y la necesidad de una formación acorde para que lo ocupen.

Según entrevistas con los docentes, el director evita darle curso a las amonestaciones que los docentes solicitan para algunos alumnos dado que el Ministerio de Educación Provincial presiona para que se cumpla el principio de inclusión social. Esto termina siendo un problema que recae en las estrategias o manotazos de ahogado que pueda dar el docente en el aula a veces inclusive con alumnos cuyos comportamientos son sumamente complicados y violentos. Esto colabora a naturalizar y hasta banalizar las tensiones en el aula, porque tampoco existen otros métodos disciplinarios disponibles para

que los docentes puedan abordar esos desbordes, con lo cual se producen mensajes contradictorios y cada vez con menores efectos sobre el comportamiento de los estudiantes. En los últimos años recién se ha definido un nuevo rol institucional denominado “coordinador de curso” que tiene como objetivo tratar casos complicados e intentar encauzar el problema del alumno para que no deje el colegio. A continuación transcribimos un fragmento de entrevista con la docente de ética, Ana Laura, en el que podemos visualizar la incomunicación y dispersión de criterios pedagógicos que se ponen en juego sin mediaciones ni unificación en la escuela República Argentina:

Si hablamos de esta escuela siento que es un grupo de docentes que tienen muy diversas perspectivas, desde lo educacional, distintas formaciones, y distintos objetivos. No hay una unificación de criterios en cuanto a cómo bajar lo pedagógico y lo formativo. Siento que hay miradas muy dispares. Gente de ideas progresistas, interesante, gente muy retrógrada, con métodos de enseñanza muy retrógrados, lo puedo ver en las reuniones de personal en los talleres donde se pierde mucho tiempo con detalles que para mí no hacen a lo fundamental, a lo que hay que discutir, como uniforme, sistema disciplinario, si el chico va con piercing o no. Me parece que hay que unificar criterios de cómo enseñar la historia argentina (...) No solamente que hay gente de distintas edades, sino que hay gente con criterios muy distintos, que siempre debe ocurrir en las instituciones, pero por lo menos está bueno sentarse a discutir para llegar a acuerdos. Siento que se pierde mucho tiempo con cosas que para mí no son esenciales. (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011)

La docente destaca con pesar que en estas reuniones institucionales, las únicas donde todos ellos se encuentran, no son planificadas para acercar los distintos puntos de vista sobre cuestiones profundas respecto a lo pedagógico. A continuación transcribimos las palabras de la docente de plástica, Silvana, cuando manifiesta su mirada respecto a la ausencia del director para regular la heterogeneidad institucional:

Mirá yo prefiero la actitud de este director que si bien no genera espacios de comunicación, tampoco te pone palos en la rueda al menos no se mete en lo que

hacés, en las escuelas que el director participa más o va a los cursos a mirar las clases, siempre es desde una actitud vigilante, para meter presión, dar miedo, no para ayudarte u orientarte. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

Los alumnos perciben las contradicciones que surgen de los diversos criterios que se ponen en juego en la escuela y todo esto colabora para más desentendimiento y banalización respecto a los conflictos descritos. Con lo cual la indisciplina y la violencia de estos alumnos dentro de la escuela es vivida como si se tratara de una situación irresoluble, fruto de la cultura juvenil, del no trabajo o de la vagancia. Esto es importante porque la escuela se vuelve impotente para producir transformaciones y tiende a desresponsabilizarse de lo que no se resuelve con los clásicos métodos.

Por otro lado, como lo señalan Carranza y Kravetz (2010), algunos directivos y docentes no alientan la constitución de centros de estudiantes ni la participación de ellos en comisiones de asesoramiento a la gestión. Lo cual podría ser otro modo de incorporar propuestas a partir de escucharlos que sean fecundas y atinadas para hacerlos participar y producir una relación dialéctica entre los jóvenes y la gestión institucional. De algún modo, los jóvenes demandan esa participación cuando demuestran poco interés por la escuela, cuando abandonan sus estudios, cuando dicen que no se sienten escuchados allí.

Bleichmar (2008, p. 64) señala que no dar respuestas a las necesidades del prójimo son formas de la violencia silenciosa, porque son respuestas desubjetivantes. En la escuela República Argentina no se ha asumido el Acuerdo Escolar de Convivencia dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación (2004) cuyo objetivo es repensar, orientar y aplicar nuevas normas ya no para la disciplina sino para la convivencia escolar, haciendo hincapié en la participación de los distintos actores, sobre todo de los estudiantes y sus familias. A pesar de que ya tiene varios años de vigencia este Programa de Convivencia Escolar se siguen usando los viejos métodos ortodoxos de disciplinamiento, verticalistas en esta escuela, sin aportarle ninguna novedad. Lo que es evidente es que para los tiempos que corren, no se puede seguir privando a los jóvenes de expresarse y constituirse como protagonistas de ese espacio público, la cultura contemporánea estimula las comunicaciones abiertas, fluidas, interactivas, y aunque ello a veces sea desde un lugar

cínico y mercantil, los jóvenes ya no son los mismos sumisos, obedientes y pasivos que antes.

Entonces, ¿qué tipo de opciones encuentra un docente en el aula muchas veces sobrepasado por la cantidad de alumnos, que a veces no hace falta que sean tantos, en un ambiente que es un caldo de cultivo permanente, sin ninguna estrategia reflexionada junto a los compañeros de la institución y con el mandato social de enseñar? Sin duda no hay una respuesta única para resolver esta encrucijada, sobre todo porque esta vendrá de políticas y de estrategias sistémicas que puedan encauzar el desborde en conjunto, no se trata de dejar esto librado a un gabinete psicopedagógico, o a la nueva figura de coordinadora de curso. Ponemos en valor la construcción de espacios de comunicación, de deporte, de arte, de saberes colectivos, de todo aquello que pueda hacer comunidad, sentido, discurso propio y auténtico para los jóvenes dentro de los procesos educativos. Ampliar estas instancias que puedan permear toda la vida cotidiana escolar y que no queden reservadas para lo extra-áulico, o para el paseo del fin de curso sería vital, en tanto integrador e inclusivo<sup>60</sup>.

En este marco de análisis consideramos que en la escuela podría haber mucha más conflictividad de la que hay, con lo cual a pesar del malestar que la habita sostenemos que los jóvenes aunque muchas veces manifiesten otra cosa, tienen bastante interés por estar en la escuela. O sea que el desinterés que se observa como evidente en sus rostros debe ser problematizado bastante. No obstante es fundamental denunciar la urgencia con la cual este problema debe ser atendido desde diferentes frentes y estrategias, no sólo para hacer de la escuela un espacio de palabra y democracia, sino para prevenir posibles brotes de violencia de los que muchas veces pareciera que no se pudo captar su devenir.

---

<sup>60</sup> En este sentido, reconocemos al CAJ (Centro de Actividades Juveniles) iniciativa que el Ministerio de Educación de la Nación implementó y constatamos su presencia en la escuela República Argentina durante el año 2010. Este Centro funciona en la escuela los días sábados, fuera de la rutina escolar y en ese momento ofrecía actividades relacionadas con la producción de una revista y un campeonato de fútbol, en ambos pueden participar voluntariamente los alumnos de la escuela y también otros jóvenes del barrio. La idea de la iniciativa, entre otras cuestiones, es generar un sentimiento de pertenencia para los alumnos y otros jóvenes del barrio.



## **8- La imagen: nuevos modos del disciplinamiento entre los estudiantes**

Como se viene señalando, los procedimientos de disciplinamiento escolar tienen hoy un bajo efecto de control y regulación en el comportamiento de los alumnos, muchas veces ellos no se sienten implicados frente a un llamado de atención, un reto, ni inclusive frente a una sanción. Con lo cual muchos de estos estudiantes tienen abundantes llamados de atención en los cuadernos de disciplina o se llenan de amonestaciones sin que eso les pese con sus graves consecuencias para el trabajo con el docente y compañeros.

Cuando hablamos de los cambios en la subjetividad de los jóvenes contemporáneos, Sibilia nos aporta una mirada novedosa para comprender que antes la sanción escolar era eficaz porque producía el sentimiento de culpa, el alumno que hacía algo incorrecto estaba de acuerdo que se le aplicara a él también una sanción porque había hecho algo malo. Según la autora, esto tiene una correlación con el modo en que se aceptaban las leyes del Estado, acordadas por las mayorías, pero esto ha caído, el Estado ha perdido su fuerza tutelar sobre las instituciones y ha arrastrado a la ley con su carácter universal e incuestionable. En la actualidad el Estado compite con otras instancias reguladoras como son aquellas determinadas por el mercado que han ganado extensión y profundidad en el entramado social y marcan hoy con fuerza la subjetividad.

Sibilia afirma que el sentimiento de culpa, propio de la construcción subjetiva de las instituciones de la modernidad, era afín con un sujeto que desarrollaba una importante interioridad. Las instituciones construían esa interioridad y entrenaban a los sujetos a examinarse en silencio para evaluar sus actos, porque estaban regidos por una severa moral moderna que pesaba sobre sus comportamientos. Esto ha perdido validez, porque ahora el sujeto ya no se conduce en función de esos autoexámenes exigentes, sino que su personalidad y las exigencias sobre ella se han desplazado y están depositadas en su exterior, en lo que se ve de él, en su apariencia, en la mirada del otro. Ya no es ese sentimiento interno ligado a la culpa el regulador del comportamiento, sino que tiende a ser el modo de ser visto por los otros.

Las redes sociales como Facebook serían un indicio muy fuerte de cómo se está desplazando el eje en torno del cual construimos lo que somos. Un desplazamiento que va de lo interior a lo exterior. No nos pensamos más como seres dotados de una

esencia invisible; lo que sos es lo que se ve. Claro que atravesamos una transición y yo estoy esquematizando. Y vuelvo al bullying y su diferencia con respecto al “tomar de punto” a alguien en otras épocas: desde el momento en que la verdad está dictada por la mirada del otro, lo que cuenta es mi imagen personal y la performance, que sería el desempeño, lo que se ve. Si el otro dice que mi performance es ridícula y que mi imagen es horrible, no hay cómo desmentirlo. No hay un resto que diga: “Lo que se ve no es lo que soy”. Además está el aspecto tecnológico la aspiración más inmediata del sentido común es decir: “Internet cambió todo”. Pero creo que es causa y consecuencia. ¿Por qué inventamos las redes sociales? Porque hacían falta, porque la subjetividad, los modos de ser y estar en el mundo que se construyen ahora, en este momento, son distintos de los del siglo XIX y XX, y necesitaban este tipo de herramientas. (Sibilia, 2014)

Sibilia nos ayuda a pensar cómo esa pérdida del sentimiento de culpa afecta la relación de los jóvenes con las sanciones escolares. La autora plantea que hoy la subjetividad juvenil se guía más por el temor a la vergüenza o al ridículo, que a la culpa, lo cual plantea una serie de interrogantes respecto a cómo pensar y redefinir los modos de regular el comportamiento en la escuela para que tengan efecto las sanciones.

Para un estudiante actual, más que la culpa, lo que funciona como regulador es la vergüenza. Que es un sentimiento público: el temor a que me vean en una situación inadecuada, que lo suban a Internet. Por eso el *bullying* es tan terrible, porque lo que opera es la mirada del otro que dice quién soy. Si el otro dice que soy fea, gorda y tonta, yo soy así, porque la verdad está en los ojos del otro. (Sibilia, 2014)

Es de público conocimiento que los jóvenes suben a Internet videos donde ponen al otro en una situación ridícula, o humillante; inclusive suben imágenes donde se ve a un joven recibiendo una paliza. Según la autora lo que se intenta golpear no es al sujeto en sí, al que también se lo golpea, sino a su imagen, y por eso es importante subirlo a Internet y exponerlo a la mirada ajena, ya que la personalidad está puesta en lo que se ve, entonces aparece la vergüenza de ser tomado de punto por los otros. Por otro lado, esta personalidad

construida desde la mirada ajena deja poco margen para maniobrar, para soportar frustraciones, para sentirse fuerte y sostenerse a partir de aspectos propios más consistentes que la apariencia. Esta carencia de interioridad, de introspección, de autoexamen también incide en la facilidad con la cual ahora los sujetos pasan a la violencia, ya que probablemente tengan menos capacidad para controlar, encauzar o tramitar su propia agresividad.

Las nuevas exigencias de mostrarse como un sujeto feliz: exitoso, popular, en estado de disfrute o placer, con acceso al consumo y con un cuerpo bello, no se corresponden con las de antes que no estaban directamente ligadas a lo que se ve, sino que eran valores como el trabajo, el esfuerzo, el nivel educativo, la constitución de una familia las que debían conducir el comportamiento y ser cuidadosamente cultivadas y examinadas interiormente. Las exigencias actuales que pesan sobre el sujeto se constituyen en las nuevas formas de dominación que pueden ser aún más crueles que el rígido disciplinamiento de control y vigilancia de los cuerpos y de las almas que advirtió Foucault.

Consideramos que estos dos nuevos aspectos de la subjetividad, la pérdida de efectos de una legalidad uniforme y coherente para los diferentes órdenes de la vida que provenía del Estado, así como el desplazamiento del sentimiento de culpa al sentimiento de vergüenza como regulador del comportamiento, predisponen a que no haya un único y consistente conjunto de códigos claros para relacionarse en la escuela. A diferencia de esto, la ley moderna permitía establecer certezas mucho más estables y perdurables, y eso producía el implícito de que todos nos comportaríamos de una manera previsible, lo cual generaba sentimientos de seguridad. Esta matriz subjetiva aportaba la tranquilidad y la garantía respecto a cómo se comportaría el otro, con lo cual se constituye un marco de referencias comunes que protegía a todos. Cuando esto cae, no se está seguro de cómo van a reaccionar los demás, y esto produce incertidumbre y temor. En este nuevo encuadre social el otro puede dejar de ser un semejante y pasar a ser un potencial peligro, alguien de quien debo cuidarme, porque no hay garantías de que el otro pueda dejar salir sus intereses más íntimos, indomesticados y reñidos con la convivencia social. Todo este desplazamiento agudiza los sentimientos de amenaza y por ende los sujetos pasan a estar proclives a cierta agresividad epidérmica, que sale de modo ocasional, por miedo a transformarse en víctima del otro.

Estos sentimientos penetran en la escuela, y los jóvenes también viven allí la convivencia con los demás compañeros desde la necesidad de mostrarse fuertes, quizás por eso se escucha entre ellos frases del tipo: “no te hagás el matón conmigo, que te hago cagar”, “qué te hacés el malo”. Lijtinstens advierte que, en términos generales, aquellos fenómenos de agresividad que se presentan de modo recurrente indican elocuentemente que el orden ha cambiado, lo cual produce que cada uno intente recurrir a modos de defensa básicos, sin referencia a una autoridad que ordene. En el fondo de estas situaciones está el hecho de que ni la palabra ni la autoridad funcionan como ordenadores. Entonces, los cuerpos y las palabras quedan totalmente desconectados y allí se dan esos mecanismos de defensa desbordados del “paso al acto”, porque no hay comunicación que ligue discursivamente a esas personas (Lijtinstens, 2015)<sup>61</sup>.

Esas pequeñas situaciones cotidianas escolares donde un alumno le responde al otro de modo altanero, casi amenazadoramente, tiende a producir mecanismos afectivos que son desubjetivantes, porque valoran de modo positivo comportamientos desconsiderados hacia el prójimo, donde cada uno debe protegerse a sí mismo, lo cual implica una ruptura con la ley que nos acerca hacia una convivencia ética y pacífica. Respecto a este contexto, Bleichmar afirma que no se trata en la escuela de aumentar el límite exterior para revertir en los alumnos una cultura carente de una ley que se cumpla:

... sino en cómo construimos una nueva cultura de la seguridad interior sobre la base de la confianza en el semejante, es evidente que el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades. Porque el límite exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes. (2008, p. 33)

En este sentido, la autora señala como más importante que el límite externo, que el sujeto pueda reconocer los límites de la propia violencia y ser capaz de articular su individualidad con el conjunto. Y agrega, hemos conocido alumnos que no molestan o tiene

---

<sup>61</sup> En esta entrevista a la psicoanalista Claudia Lijtinstens, ella hace referencia a las nuevas formas de violencia, y dentro de éstas a un fenómeno de violencia callejera nuevo en la Argentina, en el cual se golpea (en algunos casos hasta la muerte) a un ratero que acaba de robar (un móvil, reloj, cartera) en la vía pública.

calificaciones aceptables, y de repente no sabemos qué pasó que se suicidaron o agredieron brutalmente a otro compañero. Estos son mecanismos de desubjetivación, ya que “el sujeto es considerado a partir de su desempeño y no de su capacidad de enlace con los demás”. Si un alumno tiene buenas notas y no molesta a nadie, no es demasiado relevante si no se relaciona en clase o si nunca se le escuchó la voz. Como dice Bleichmar lo que importa es el “encaje” de los sujetos en un sistema de rendimiento. Y en este sentido, ella agrega que, vivimos en una sociedad en la que se compulsa permanentemente a pseudo-vínculos (Bleichmar, 2008, pp. 97-98).

Hay que retomar la idea de asimetría, quitándole el peso de modelos autoritarios de relación, porque en realidad lo que hay que instalar son formas de responsabilidad. Lo cual es un tema central en la educación, la transmisión de conocimiento y el establecimiento de normas. Éstas deben sostenerse en una diferencia de saber, no de poder. Lo cual nos implica ampliamente a los adultos que estamos desconcertados frente a los nuevos fenómenos que viven los jóvenes.

El problema central no es si hay castigo o no hay castigo, sino poder responsabilizar. Creo que el punto central es que: “el sujeto es siempre responsable” como dice Lacan. Ahora bien, que sea responsable no quiere decir que se responsabilice. (Goldenberg, 2008, p. 8)

En la actualidad es necesario producir nuevos mecanismos escolares adecuados para que los jóvenes se hagan responsables de sus propios actos, si la exigencia moral ha perdido fuerza y los castigos externos ya no logran el efecto de antes, se hace más que urgente encontrar un modo superador que genere las condiciones para que los alumnos puedan responsabilizarse.

Me parece que se trata justamente de pausar, de tratar de pensar, de reinventar y también de trabajar junto al otro la cuestión del estatuto de la palabra. Creo que es necesario introducir –yo diría– alguna especie de puntuación en estos cuerpos comandados por empujes de defensa, de satisfacción y de aniquilación del otro. Lo importante también es trabajar la idea de diferencia porque justamente la

agresividad es una respuesta a lo insoportable de lo distinto; es cuando el sujeto quiere encontrarse a sí mismo en el otro como igual, es “yo o yo”. Entonces, en ese acto se aniquila al otro. Creo que se trata de poder introducir en las escuelas, en los espacios de salud, en los espacios de escucha y en la familia un mensaje en el que tenga predominancia el recurso de la palabra. (Lijtinstens, 2015)

La importancia del lenguaje es central para repensar modos de trabajar situaciones de agresividad en las aulas y poder construir normas que interpelen por su sentido de justicia, de inclusión y de sostén ético. Enseñar esto seguramente es más complejo que hacer funcionar como antes una escuela con rígidos controles de disciplinamiento y una fuerte moral previamente introyectada por los jóvenes. Tampoco le será fácil a la escuela el desafío de construir con los estudiantes un lenguaje cargado de peso simbólico que repare el lenguaje al que los tiene acostumbrados de modo insistente el mercado, lleno de imágenes que propulsan a la acción compulsiva de ser mirados y mirar. En este sentido, sería fundamental reinstalar procesos reflexivos que construyan al otro como un semejante y permitan que el abandono de la culpa pueda ser en la dirección de responsabilizarse por los propios actos

## **9- Nuevas formas de exclusión**

Según Carranza la fragmentación social se ha profundizado enormemente desde los años 90 a esta fecha, lo cual hace primero que las distintas culturas se hayan vuelto homogéneas en su interior; las culturas escolares para pobres contienen a la clase baja, la cultura escolar para la clase media contiene a la clase media y la cultura escolar para ricos contiene a los jóvenes ricos, y cada una de estas culturas es homogénea internamente. La especialista señala que la escuela pública fue hasta los años 60 una institución en la que las clases sociales se distinguían perfectamente y donde los maestros discriminaban sin ningún problema, pero en la que no quedaba otra opción que aprender a tratar al otro, la otredad tenía esa posibilidad. En este sentido, Carranza agrega que hoy en día eso no sucede, entonces se refuerzan las culturas homogéneas y totalmente desiguales, de una distancia

social impresionante respecto a la otra cultura; esto es complejo y difícil y no sé sabe cómo se puede romper, por ejemplo se construyen barrios en el límite de lo urbano para la clase social más baja y se les pone una escuela para que se mantengan apartados del resto de la sociedad, con lo cual esos chicos viven una cultura muy distante a la de otros chicos<sup>62</sup>.

Para Carranza todo esto genera distancia social y fuertes sentimientos de exclusión, y desarrolla su perspectiva de la siguiente manera: en la actualidad la inclusión-exclusión ya no es un concepto que puede ser reducido a que la persona tenga las necesidades básicas satisfechas, como por ejemplo que tenga garantizada la alimentación, hoy en día eso hay que ampliarlo mucho más. La especialista insiste en el tema de la ubicación espacial dentro de la ciudad, y da el ejemplo de aquellos jóvenes que viven aislados del centro urbano, pero además tienen un transporte donde viajan muy mal, todo eso conlleva a un sentimiento de exclusión. De esta forma concluye que muchos chicos de las escuelas periféricas no conocen el centro de la ciudad y vienen al centro con una excursión escolar como si fueran a conocer otra ciudad. Carranza finaliza su idea sobre este asunto con el interrogante: ¿qué red social se está urdiendo para que seamos todos iguales o tengamos un sentimiento de igualdad? Yo creo que todo confabula para que cada vez el sentimiento de exclusión esté muy fuerte<sup>63</sup>.

De este modo, consideramos que la realidad cultural ha cambiado enormemente, el consumo ha pasado a ocupar un lugar vital de satisfacción, o aún más importante, de fantasía de satisfacción, con lo cual no tener acceso al consumo produce un sentimiento de exclusión equivalente al que en otros tiempos podía producir no acceder a cuestiones materiales mucho más elementales. Con el agregado de que los medios de comunicación muchas veces fomentan la ilusión de que se puede llegar a ser un gran consumidor sin el esfuerzo que puede implicar la vida laboral, sobre todo el tipo de trabajo asignado a este sector que sabemos no es nada fácil. El discurso de la publicidad que impregna la vida cotidiana con la ilusión de “tener para ser”, y el de los programas de entretenimiento, al estilo reality shows, cuyos protagonistas son personas comunes y corrientes convertidas en ricas y famosas en cinco minutos, hacen que nos preguntamos: ¿cómo es considerado por

---

<sup>62</sup> Alicia Carranza es profesora emérita y especialista en temas de educación secundaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Ella fue entrevistada exclusivamente para esta tesis en octubre del 2013.

<sup>63</sup> *Ibídem*.

los alumnos ser albañil o trabajar en una fábrica a veces por un salario mínimo?, ¿qué nivel de reconocimiento tienen hoy para diversos jóvenes estos trabajos que satisfacen las necesidades básicas y requieren jornadas extenuantes?

Bleichmar (2008, p. 168) afirma que a la caída de la cultura del trabajo se suma la de la educación, dado que no hay garantías de que el conocimiento o el trabajo brinden el “éxito”. La autora señala el modo en que hace unos años viene recibiendo padres en su consultorio muy interesados en que sus hijos sean futbolistas, o cómo un niño le planteó por qué no podía pintar un cuadro como Dalí y hacerse rico. “Es extraordinaria la idea del éxito dado fácilmente por el acceso a ciertas actividades: ser modelo, ser futbolista, ser pintor o ser chorro; no importa”. Consideramos que en esos ejemplos se presenta desarmada la fuerte relación que antes se suponía debía existir entre el esfuerzo y los resultados. Ahora pareciera que el “éxito” puede venir fácilmente de la mano de una cualidad natural, que no requiere ser construida con esmero ni sacrificio. Bleichmar considera que el tipo de programa al estilo “treinta minutos de fama” son peligrosos, porque destruyen precisamente la cultura del trabajo y del estudio y:

Genera la ilusión de que la única inserción posible está dada por este fugaz momento en el que uno accede a ser visto. Porque el problema en la sociedad actual es que somos poco vistos por el otro. Con lo cual, para poder ser vistos, hay que ocupar ese lugar. En segundo término, suponiendo que alguien lo haya logrado, que un chico logre los treinta minutos de fama, el resto de su vida va a ser “el que estuvo ese día con Tinelli”<sup>64</sup>. Ahí hay una coagulación de identidad falsa, alienada, producida alrededor de eso que tiene que ver con que el sujeto queda cristalizado en el presente y no tendido hacia un futuro. (Bleichmar, 2008, p. 153)

Desde la escuela no podemos modificar las reglas económicas del sistema, pero sí podemos trabajar contra los efectos desubjetivantes de esta economía. Con lo cual, es importante recomponer la relación con el semejante, hay que recomponer la cultura del trabajo y la del estudio (Bleichmar, 2008, p. 133). Es necesario producir algún tipo de

---

<sup>64</sup> Marcelo Tinelli es un conductor muy exitoso de un programa televisivo al estilo reality show en el que concursan como bailarines celebridades, pero también personas desconocidas que se convierten en famosas a partir de su paso por el programa.



experiencia que corte y evidencie la falsa satisfacción enajenante del mercado, y posibilite que el sujeto imagine y construya para sí un proyecto de vida que le permita participar como ciudadano en la sociedad. Goldenberg (2011) aclara que es fundamental establecer la diferencia entre ciudadano y consumidor: mientras los ciudadanos tienen algo en común, los consumidores no. Los ciudadanos se agrupan en función de intereses, necesidades y propuestas colectivas, lo cual implica construir un campo de significados comunes que proyecte acciones que las visibilicen hacia el espacio público. Mientras que el consumidor es un sujeto individual que tiene la falsa certeza de no depender del resto de la sociedad para resolver toda índole de necesidades e intereses.

La educación escolar debe poder captar aquellos aspectos del sujeto que no pueden ser incorporados por el mercado, ni por las acciones de consumo, como son las capacidades de elaborar un proyecto personal o colectivo autónomo y genuino desde las propias necesidades y deseos, todo esto requiere de un discurso propio que no esté construido de antemano por los intereses del capital. La escuela podría tener mucho para aportar respecto a la formación de estos ciudadanos.

## **CAPÍTULO 5**

### **LA RADIO COMO PRÁCTICA MEDIÁTICA DE LA CULTURA DE LOS ALUMNOS**

#### **1- Radios locales, populares y masivas como prácticas mediáticas preferenciales de los estudiantes**

En este capítulo se recupera parte de la primera etapa del trabajo de campo (2005-2006) realizado en la escuela República Argentina. En ese entonces también trabajamos con un tercer año del turno tarde, nos sorprendió que la mayoría del grupo nos especificara que la radio era su medio favorito, porque creíamos que los jóvenes mencionarían a la televisión por ser un medio audiovisual. Para esa época los alumnos aún no tenían un acceso significativo al móvil, ni éste tenía el desarrollo tecnológico que tiene ahora. Del mismo modo que en general no contaban con computadoras ni internet en la casa, tampoco existían las redes sociales como Facebook. En la segunda etapa de campo (2010-2011) si bien las prácticas mediáticas incluyen estos nuevos medios y se tornan aún más heterogéneas que antes, los estudiantes siguen afirmando que uno de sus medios favoritos es la radio, tanto Popular como Suquía. Destacamos que estas emisoras son de la ciudad de Córdoba, su audiencia está conformada masivamente por los sectores populares y funcionan desde una gestión empresarial.

#### **2- Descripción de los programas matutinos de Radio Suquía y Popular**

Radio Suquía y Popular son dos de las más importantes radiodifusoras cordobesas que se dirigen al sector popular, ambas son privadas, Radio Popular pertenece a una empresa mayor que se llama Cadena 3 y que agrupa a otras dos radios, LV3 y 100.5. Tanto Popular como Suquía tienen altos ingresos y un funcionamiento empresarial ligado a la rentabilidad que genera el mundo del cuarteto, a través de la publicidad permanente de los bailes, cantantes, lanzamiento de CD, ranking de los temas más votados.

Los estudiantes comentan los programas matutinos de estas emisoras, dado que por

la tarde asisten a la escuela. Tanto el programa “La mañana con todos” (96.5 FM) de Radio Suquía como “La mitad más uno” de Popular (92.3 FM)<sup>65</sup> mantienen un formato bastante parecido; por eso podemos entender que los alumnos y una preceptora<sup>66</sup> que fue entrevistada (Antonia) hablen de estos programas indistintamente, sin marcar una preferencia muy clara. Otro aspecto que presupone este parecido, además de la elección de los alumnos entrevistados y del formato de los programas, es el hecho de que ambos conductores han trabajado en las dos radios con programas muy similares, compitiendo actualmente por la misma audiencia<sup>67</sup>.

Ambos programas matutinos cuentan con la presencia de un conductor “estrella” ampliamente conocido en la ciudad, ellos son las voces principales que acompaña todo el programa. El conductor de Radio Suquía es conocido como Héctor “Titi” Ciabattoni y el de Radio Popular como Edgar “Negro” Moreno, ambos están acompañados de otra voz secundaria: Roberto Prato y Matías Stumpf, en el caso de Radio Popular hay una voz femenina que comenta noticias de espectáculos y participa en algunos otros asuntos que se tratan. Estos conductores secundarios presentan las noticias o hacen de contrapunto para comentarios, generando polémica o disidencia con el conductor principal.

En el programa de Radio Popular participa un personaje llamado Popularcito, “... dotado de una voz ‘aniñada’ construida mediante sintetizadores pero cuyo discurso carece de inocencia atribuida a los niños” (Blázquez, 2005, p. 169). El Popu, como también es llamado en el programa, hace chistes, es irónico, ventila chimentos de famosos sobre todo del mundo del cuarteto, manda saluditos, canta canciones de feliz cumpleaños a los oyentes, realiza comentarios sobre las noticias y demás asuntos que pueden ser abordados durante el programa “... se presenta como una expresión de la cultura cómica popular, o mejor aún, una versión mediática de un tipo de cultura que se nombra como popular” (2005, p. 170). En este sentido, el personaje encarna, a través de una voz distorsionada tecnológicamente, lo mordaz, lo que no debería ser dicho abiertamente, generando

---

<sup>65</sup> Radio Suquía, el programa sale al aire de 8.30 a 12 hs. de lunes a sábado, y Popular de lunes a sábados de 8 a 12 hs.

<sup>66</sup> En la Argentina el preceptor en las escuelas tiene la función de controlar la disciplina de los alumnos mientras están fuera de clase, también es quien brinda información institucional de la dirección a profesores y alumnos, o de la familia de los alumnos a los docentes, además de tareas administrativas como tomar la asistencia de los alumnos, pasar calificaciones a las libretas, etc.

<sup>67</sup> Destacamos que en el 2007 el conductor de Suquía se fue a Popular y su lugar lo ocupa “Edgard” quien vino de radio Popular.

situaciones cómicas, desubicadas, polémicas (Bázquez, 2005, p. 170).

En el transcurso de los programas matutinos de ambas radios se presentan las noticias, comentarios sobre ellas, chistes, efemérides, la quiniela, mensajes de todo tipo de los oyentes, sobre todo se salpica a ambos programas con saludos y pedidos de canciones dedicadas, también se mandan mensajes afectuosos a los conductores principales de los programas o a los demás miembros. Además de estos mensajes los oyentes también participan con pedidos de información, denuncias, reclamos, por ejemplo por los servicios de recogida de basura, alumbrado público, pedidos de solidaridad por distintas causas, información sobre asuntos barriales y luego algunos mensajes que pueden generar una red de otros mensajes donde se discute (a partir de una noticia o del testimonio de un oyente) diversidad de asuntos de índole privada que entran lo afectivo, moral, emocional.

En la música que sale al aire predomina el cuarteto, también llamada música tropical, pero ésta incluye también otros géneros como los caribeños, o la cumbia villera, que con menos frecuencia y según la época también se pueden transmitir. También se difunde música latina en la que se incluye desde el folclore (al estilo Los Nocheros o Soledad), baladas, salsas, etc. hasta artistas internacionales (Chayanne, Shakira, Ricky Martin), lo que se mantiene es que siempre son cantadas en español, el amplio arco que cubre la música latina va de ritmos más pegadizos y estridentes a otros más melódicos o románticos.

A diferencia de otras emisoras en las que se mantiene una absoluta separación entre los tiempos en los que habla el conductor y aquellos en los que se transmite la música, en estos programas por momentos se superponen ambos, la música se interrumpe unos segundos por la mitad para que el locutor haga algún comentario sobre lo que la letra de la canción dice, haga un chiste, dé una opinión sobre la noticia anterior.

El ritmo de ambos programas es vertiginoso y alegre, como estimulando a la gente a levantarse, a acompañarla en sus actividades, se trata de hacerlos reír rematando algunos comentarios, noticias, con sentido del humor. La voz de ambos conductores da la sensación de estar en la esquina del barrio relatando los acontecimientos, porque tienen un tono expresivo como si estuviesen gritando de una esquina a otra, no como si estuvieran cómodamente delante de un micrófono que les modulara la voz. La música está presente durante todo el programa y sobre su ritmo se van sumando las voces de los conductores,

mensajes de los oyentes, todo se mezcla sin que haya un claro orden o separación entre los temas que se tratan. A veces después de una noticia triste o un mensaje angustiante ponen una tanda de cuartetos que cambia totalmente el tono de la situación, dando la sensación de que el tiempo es veloz y no existe la posibilidad de detenerse en alguno de los asuntos tratados.

Las noticias se presentan de forma breve y son leídas dándoles un tono más formal que al resto del programa, a partir de ellas el conductor hace comentarios, discute, pero siempre de modo rápido y con comentarios de sentido común, no se buscan especialistas sobre los asuntos, ni se pretende llegar a una conclusión un poco más profunda o fundamentada, sólo se trata de dar a conocer casi con sus titulares algunas de las últimas noticias de la jornada.

Los temas que se presentan con insistencia a través de las noticias son los policiales, como por ejemplo ligados a asesinatos, violencia familiar, robos, narcotráfico. Los marcos de sentidos que los constituyen se caracterizan por las dualidades de buenos y malos, honestos o deshonestos, morales e inmorales, por otro lado las noticias de hechos que sucedieron en Córdoba son relatados dándole una especial atención al barrio donde ocurrieron. El fútbol es otro tema que se trata con insistencia durante estos programas matutinos, se dan las últimas noticias, se aprovecha para hacer comentarios o chistes típicos de rivalidad entre los equipos, sobre todo los cordobeses Talleres y Belgrano. Todo esto indica una selección cuidadosa sobre las noticias del día que serán retransmitidas al aire.

### **3- Apuntes teóricos para abordar la interpelación entre las radios populares y los alumnos**

La mayoría del grupo de alumnos entrevistados aceptan la interpelación a ser público de las radios locales y populares Popular y Suquía, en este sentido entendemos por interpelación:

... una operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos sociales. No se trata de un acto expresamente intencional

sino de un proceso por el cual un sujeto de deseo y de demanda se siente vinculado a un discurso (institución, práctica, etcétera) particular. (Duschatzky, 1999, p. 13)

Los públicos de los medios de comunicación son construcciones sociohistóricas y su estudio debe poder responder ¿qué es lo que hace que un grupo de sujetos se constituya en público, se sienta interpelado por un discurso mediático en un determinado momento y lugar? En este sentido, hay que poder acercarse al sistema de adhesiones y rechazos que los receptores generan ante las propuestas radiofónicas, a las continuidades y fracturas que se producen entre este discurso y los modos de actuar y pensarse de los sectores populares.

Si las identidades sociales son impensables al margen de la tradición, de su propio proceso de constitución que va dejando marcas, sedimentos que operan en el largo plazo, algo similar ocurre con los receptores y con los procesos de recepción. Ellos serán insuficientemente comprendidos si no nos preguntamos de qué manera cada medio ha llegado a ser lo que es, de qué manera se ha ido posibilitando su reconocimiento dentro de la intertextualidad masiva, cómo fueron convirtiéndose en públicos de esos medios unos ciertos sujetos. (Mata, 1990, p. 10)

Por otro lado, si bien reconocemos la asimetría de poder que existe entre emisores y receptores, esto no implica aceptar esquemáticamente un polo activo y otro pasivo en los procesos de comunicación. Mata afirma que antes de que les toque el turno a los receptores, ellos ya están presentes en esa relación, porque lo están en las operaciones de producción y en la propia configuración de los mensajes. Es por ello que Mata define que es por allí, por donde considera que podemos acercarnos a su identidad desde los medios masivos.

Una de las claves que Mata (1990, pp. 4-5) aporta para pensar la relación entre los alumnos y sus medios preferidos, las radios locales, es que en su competitividad con la televisión las radios se han tenido que redefinir, hacerse un lugar ya no como el aparato que convoca a ser oído, sino como aquel que se acomoda al oyente, porque se pliega a su cotidianeidad, se amolda a ella como acompañante y servidor. Y desde esta relación con sus oyentes, la radio es capaz de hacer visible, como quizás no lo haga ningún otro medio, unos modos populares de sentir y pensar, de expresarse y reconocerse, de actuar, que son fuente

de identificación; aunque parte de esa identificación termine remitiendo al sujeto a un destino trazado por otros.

A partir de Rincón (2006, p. 15) consideramos que la comunicabilidad de los medios está mucho más en los modos de narrar que en los contenidos propiamente dichos. Estos modos del narrar también son construcciones históricas que se sedimentan con las tradiciones y el paso del tiempo en relación constante con los hábitos y demás prácticas de una comunidad. En este sentido, Rincón agrega que las prácticas mediáticas son relatos para la interpelación social que actualizan otros modos de significar y referenciar la vida, y que deben ser comprendidos más desde su formato, su modo de narrar, su estética que desde las razones presentes en sus contenidos.

A partir de estas reflexiones, vamos a iniciar una serie de análisis sobre diferentes recortes del trabajo de campo que consideramos nos ayudan a comprender cómo se produce la interpelación que estas radios logran en los alumnos de la escuela República Argentina, de qué manera ellos se sienten parte de esa audiencia que proviene de los sectores populares, qué significados potentes circulan por estas radios y los reafirman a estos jóvenes desde sus identidades singulares. Y de qué modo se podrían captar algunos de los efectos de estos discursos masivos en los modos en que los jóvenes/alumnos intercambian y se relacionan en y con la escuela.

#### **4- La atención de los alumnos interceptada por la superposición de diferentes lenguajes mediáticos**

Según lo describen los alumnos durante las entrevistas, la radio está prendida en la casa gran parte del día, no mantienen con ella una escucha permanentemente atenta, pero está siempre de fondo, musicalizando la cotidianeidad con los cuartetos, avisando sobre el clima, dando consejos, noticias, repartiendo saluditos, promoviendo los bailes de los fines de semana. En el siguiente segmento de entrevista presentamos el constante y variado uso que los estudiantes hacen de sus radios favoritas:

Paola: A través de la radio se dedican canciones para los enamorados, o para los amigos... también escuchamos mientras nos bañamos, o comemos...

Yo: ¿O sea que la radio está prendida todo el día...?

Paola: En mi casa sí..., así esté el televisor prendido...

Gloria: En mi casa también, yo duermo con la radio prendida.

Yo: Ajá... y eso ¿por qué?, ¿porque los otros la quieren escuchar o porque vos la querés escuchar?

Gloria: Porque yo la escucho o si no nadie la escucha, pero está prendida...

Paola: Sí, está bajita pero está prendida... y aparte cuando salimos para que haga ruido en mi casa...

Yo: ¿Cómo?

Paola: Para que haga ruido en mi casa... jaja... después cuando comemos también.

Kevin: O cuando estamos por salir a algún lado, prendemos la radio para agarrar onda... para salir al boliche<sup>68</sup> por ejemplo o al baile... para ir agarrando onda<sup>69</sup>...

Gloria: Por ahí cuando salimos a los bailes... si voy al Deportivo<sup>70</sup> pongo la radio Suquía y van pasando los temas anterior al baile... está bueno eso... (Entrevista a alumnos, 08-08-2005)

La radio puede estar encendida durante la noche, mientras duerme la familia, o aún como guardiana de la vivienda cuando salen, pareciera ser que quedará en la casa el conductor con su fiesta, su alegría, animando ese momento y ahuyentando posibles ladrones hasta que retornen al hogar. Los jóvenes también prenden la radio, como dijo Kevin, “para agarrar onda” antes de ir al boliche, al baile, mientras se van juntando con los amigos y se van aclimatando al momento festivo. En todos estos casos la radio se presenta como una amiga, hasta cuando la televisión está prendida la radio sigue ahí de fondo, no se la apaga. Los múltiples usos que tiene la radio en este diálogo nos permite observar que está presente en el hogar casi como una persona más.

<sup>68</sup> En la Argentina la expresión “boliche” alude a un lugar bailable donde se reúnen los jóvenes los fines de semana y en general se puede escuchar música variada que puede incluir pop, rock, latinos.

<sup>69</sup> La expresión “agarrar onda” significa ponerse en un estado agradable, desestructurado en este caso, a tono con la situación alegre y distendida del baile.

<sup>70</sup> Deportivo es un salón en el que se realizan bailes del cuarteto en la ciudad de Córdoba.



En general, cuando se les preguntó por qué prefieren la radio a la televisión varios estudiantes respondieron reiteradamente con las siguientes palabras: “con la radio te podés mover por la casa”, ser oyente de radio no requiere mantener el cuerpo inmóvil, y eso parece ser una disposición fundamental en esta práctica mediática del grupo. En este sentido otra alumna nos ayudó a entender aún más lo esencial que implica para ella esta disposición que permite la radio:

Yo no veo tele, a mí me gusta la radio, porque vos la ponés y andás por todos lados... escuchás todo lo que están diciendo... voy limpiando... haciendo... en cambio con la tele tenés que estar ahí para ver qué está pasando. (Entrevista a Sonia, 20-04-2005)

La alumna señala que la radio, por su lenguaje exclusivamente oral, exige un tipo de recepción sensorial que se acopla mejor a sus disposiciones y necesidades como público, por lo cual la radio es la mejor opción que tiene a su alcance para desplazarse y realizar acciones con su entorno. Ella puede tener la radio prendida mientras limpia, cuida a los hermanos, toma mate, habla con la vecina, hace alguna tarea escolar, hasta como lo comentó otra alumna “yo duermo con la radio prendida”. Si escuchan algo que les interesa prestan un poco más de atención, pero a diferencia de la televisión no necesitan comprometer la mirada, lo cual implicaría permanecer con el cuerpo quieto frente a la pantalla. Es interesante la forma en que la alumna describe su manera de interactuar con la radio: “yo no veo tele, a mí me gusta la radio, porque vos la ponés y andás por todos lados...”.

Estos comentarios de las alumnas indican modos de relación con el cuerpo particulares, relacionados con escuchar la radio mientras se realizan otras actividades cotidianas. Con lo cual observamos que es un medio que se adapta, se acopla, se domestica según las demás prácticas sociales del grupo. Desde esta descripción y teniendo en cuenta que casi todos optan por las radios cuarteteras y algunos hasta duermen con la radio encendida ¿habrá alguna actividad en el transcurso del día de estos jóvenes en la que sientan la necesidad del silencio? Y de esta forma ¿cómo se construye la atención al estar expuestos a estos procesos particulares de mediatización?

## 5- Prácticas mediáticas juveniles: el uso de diferentes medios superpuestos

Durante otra entrevista, Daniela, una alumna, nos comenta el modo en que ella se relaciona con los programas radiales: “yo prendo la tele, miro la tele, pero escucho la radio. Mi papá me reta, porque estoy con la luz prendida, el equipo...”. Con esta frase Daniela nos da a conocer que usa ambos medios a la vez; la radio no habla de las imágenes que emite el televisor, ni al contrario, quedan disociados ambos lenguajes, pero eso lejos de molestar, le agrada. Esta situación comunicativa presenta, de forma superpuesta pero no integrada, imágenes y audio.

Martín-Barbero (2002a, p. 119) señala que la gramática desde la cual se construyen los nuevos relatos mediáticos se alimenta del “zapping y desemboca en el hipertexto”, lo cual según el autor implica una reducción de los componentes propiamente narrativos, así como la ausencia o adelgazamiento de la trama, acortamiento de las secuencias, desarticulación y amalgama. De esta forma, agrega el autor, se evidencia que en estos relatos prevalece el ritmo sobre cualquier otro elemento, produciéndose un pastiche de géneros como sucede de manera evidente en el videoclip y en la publicidad.

En este sentido, Martín-Barbero señala que las nuevas formas comunicativas de la cultura contemporánea han producido el “estallido del relato” con la preeminencia del flujo de imágenes que allí se produce y la multiplicación de la fragmentación. Observamos que estas características propias del discurso tecnológico son recreadas por Daniela cuando ella comenta que se expone simultáneamente a dos discursos como son el de la televisión y el de la radio, construyendo un acto de recepción particular que sin duda en otra época hubiese sido considerado absurdo y sin sentido. De un modo cercano al anterior ejemplo, otros alumnos comentaron que dejan prendida la televisión en el programa de Los Simpson mientras escuchan la radio, porque afirman que se saben de memoria lo que dicen los personajes en cada capítulo.

Podemos asociar la recepción que realizan estos alumnos, con la descripción que hace el autor sobre la experiencia del zapping dado que en ésta “... el televidente, al mismo tiempo que multiplica la fragmentación de la narración, construye con sus pedazos, un relato otro, un doble, puramente subjetivo” (Martín-Barbero, 2002a, p. 119). De esta forma, la comunicación pasa a ser una experiencia intransferible e incommunicable, sin duda

en estas experiencias prevalecen los efectos y las sensaciones por sobre el sentido del discurso. El autor dice que estos nuevos relatos implican un quiebre con la matriz cultural lineal y secuencial de la cultura letrada y racional, dado que hoy la narrativa es mezcla y simultaneidad, lo cual modifica también la forma en que se desarrolla y estructura el pensamiento así como la manera en que se realizan las percepciones.

Para el autor eso no debe ser percibido como la imposibilidad de construir experiencias comunicables, ya que él vislumbra una nueva sensibilidad que puede religar el sentido de otra manera, y da el ejemplo del hipertexto, que según el autor, abre a otra textualidad “cuya experiencia no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa”<sup>71</sup>. Lo dicho por Martín-Barbero plantea justamente la posibilidad de nuevas textualidades, no centradas exclusivamente en el libro. Dado que en la actualidad las estrategias cognitivas de los medios tienen más que ver con cuestiones propias de las culturas orales:

... primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no verbal, lo kinésico, lo proxémico, de lo facial y lo espacial (...) Pero con un agravante: los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una pedagogía perpetua, no recortada, organizada ni controlada por la escuela<sup>72</sup>.  
(Huergo, 2001, p. 77)

Retomando las vivencias del grupo de alumnos donde comentan que la radio está encendida permanentemente en la casa, parece que no hay momentos del día en que intervengan los padres o algún adulto que apague la radio o la televisión indicando que deben hacer las tareas u otra actividad en silencio. Actitud que puede estar presente entre jóvenes de otros sectores sociales, por el hecho de que es más común que las actividades cotidianas estén separadas por los espacios domésticos, ruidos o sonidos, horarios. En el caso de estos jóvenes es más difícil que esto suceda, porque la casa tampoco cuenta con diversos espacios, algunos hogares llegan al extremo de tener un único ambiente, en el cual la familia debe desarrollar todas las actividades. Así lo describe Antonia:

---

<sup>71</sup> Martín-Barbero toma la cita de Mead, M. (1971), *La antropología y el mundo contemporáneo*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

<sup>72</sup> Huergo desarrolla esa idea basado en la perspectiva de Ford, A. (1994), *Navegaciones: Culturas orales. Culturas electrónicas. Culturas narrativas*. En *Navegaciones: comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires: Amorrortu.

... cuando la escuela me envía para realizar algunas entrevistas en la casa de los alumnos uno se da cuenta que están todas las camas en el mismo dormitorio, y cuando cuento las camas a veces no coinciden con la cantidad de miembros. Entonces eso quiere decir que están durmiendo los hermanos más chicos de a dos, no importa el género. De diez casas que entrevisté, una sola tenía espacio físico, para que te des cuenta en las condiciones que viven... No cuentan con el espacio para que tengan un desarrollo, con su habitación de distinto género, espacio para estudiar, un espacio para dormir y otro para comer. No tienen espacio. A veces para comer tienen un espacio y luego levantan los elementos, el mobiliario de cocina, para descansar, para acostarse. Y es una sola pieza... Es tanta la precariedad que tienen que no hay un lugar para estudiar, eso es secundario... no hay lugar para vivir. (Entrevista a Antonia, preceptora, 16-10-2006)

En este trabajo vamos a intentar responder cómo esta relación con el cuerpo y la atención mediatizada va a verse implicada en los procesos de escolarización: ¿qué pasa en la escuela con estos modos de habitar el cuerpo, con las exigencias de quietud, de ensimismamiento que presuponen las actividades de lecto-escritura? ¿De qué forma las prácticas escolares pretenden inscribir relaciones corporales e intelectuales fijadas por los bancos en el aula y las largas jornadas que hoy perturban el cuerpo inquieto y la atención dispersa de estos jóvenes-alumnos?

## **6- La participación de los oyentes en la radio y la constitución de comunidades imaginarias**

Algunos de los alumnos entrevistados comentan que escuchan estas radios porque les interesan las llamadas telefónicas de otros oyentes que salen al aire contando alguna historia personal. A continuación transcribimos un fragmento de una de esas entrevistas donde dos alumnas describen los temas de los que suelen hablar los oyentes cuando llaman a la Radio Popular y por qué esas llamadas les resultan interesantes:

Paola: Por ejemplo hay gente que llama a la radio y dice yo ando con mi primo, y si la pueden aconsejar... la aconsejan...

Yo: Y a ustedes ¿alguna vez se les ocurrió llamar y dar una opinión por la radio?

Paola: No, solamente para mandar saludos o pedir entradas para los bailes...

Yo: ¿Y qué les parecen los mensajes y opiniones que da la gente?

Gloria: Te hacen reflexionar.

Paola: En algunos casos se parece más o menos a lo que te está pasando a vos, entonces el consejo que le dan a otra persona por ahí te sirve a vos también...

Yo: ¿Son siempre historias de amor, o hay otras historias también?

Gloria: No, también de madre e hijo o de padre e hijo... van cambiando...

(Entrevista a alumnas, 08-08-2005)

La aceptación de las alumnas a escuchar estos mensajes está dada porque ellas sienten que estos microrrelatos narrados en primera persona cuentan situaciones que a ellas también les suceden o en todo caso les podrían suceder, esa cercanía pone en valor estos relatos y hace que se produzca la interpelación, ya que ellas advierten que estas historias les sirven para reflexionar y analizar sus propios modos de relacionarse y formarse una opinión sobre diversos asuntos. En este sentido, observamos que su radio preferida tiene algo para decirles sobre los afectos, los vínculos, las identidades, constituyéndose a partir de este tipo de interpelaciones en un dispositivo de subjetivación.

Al escuchar estos programas observamos que parte de los mensajes que los oyentes dejan grabados en el teléfono de la radio sirven para difundir sus problemas amorosos, necesidad de alguna información, denuncias, comentarios sobre los bailes de cuarteto, entre otros. Los locutores dan consejos, brindan informaciones, solicitan nuevos mensajes. A veces las llamadas se retroalimentan, porque cuando surge un tema de interés se forma una cadena de llamadas de otros oyentes que van aportando posibles soluciones, opiniones, desacuerdos, el locutor opina y debate ideas con el público.

La mayoría de las llamadas no se emiten directamente, sino que son previamente grabadas, lo cual supone que el medio realiza una operación enunciativa por medio de la cual selecciona los mensajes y el momento en que saldrán al aire, esto indica que no se trata de un diálogo con el locutor, sino más bien de pequeños fragmentos, de “cosas dichas” por

los oyentes que la producción va superponiendo y mezclando con canciones y demás. Los productores saben que estos programas adquieren mayor credibilidad al hacer visible, desde la voz de los propios oyentes, sus problemas a través de relatos sobre hechos que suceden en sus vidas.

Winocur afirma que la participación a través de la radio y particularmente con estas características ha ganado terreno en la sociedad contemporánea. Esta necesidad de articular nuevas formas de participación está ligada a cierta pérdida de lazos y cohesión social que antes eran producidos por instancias y dispositivos tradicionales como el Estado, la parroquia, los partidos políticos, el centro vecinal, las escuelas. En este sentido, las políticas neoliberales de décadas pasadas y la actual presencia del mercado tienen un fuerte protagonismo en el corrimiento de los espacios públicos de representación y encuentro. Aun así, consideramos que si bien el Estado argentino después de décadas de políticas neoliberales quedó totalmente desarticulado y disminuido, en los últimos años en el marco del gobierno kirchnerista éste se está reinstalando, si bien las huellas y la fuerza del capitalismo también siguen vigentes. Consideramos relevante las palabras de Winocur cuando advierte que:

... las llamadas al aire para relatar asuntos personales no deben entenderse como un burdo exhibicionismo de la vida privada, sino como la recreación imaginaria de la intimidad mediante un acto de privatización del espacio público. (2002, p. 118)

El desdibujamiento de los referentes institucionales tradicionales (sindicatos, partidos políticos, iglesia, escuela) ha sucedido paralelamente a la constitución de otros, como los mediáticos, ligados al nuevo contexto sociocultural y capaces de redefinir las identidades y compensar la carencia de lazos sociales y espacios de pertenencia. De esta forma, éstos ayudan a recrear espacios afectivos que han entrado en crisis o a tolerar mejor las limitaciones de los vínculos cara a cara (Winocur, 2002, p. 125).

Winocur (2002, p. 203) afirma que el fenómeno de la participación en la radio para comunicar cuestiones de índole íntima implica una redefinición de lo público y de lo privado en la cual los medios vienen ejerciendo una incidencia fundamental. La autora también señala que este fenómeno expresa nuevas formas de sociabilidad, que no

necesariamente remplazan a las tradicionales sino que actúan paralelamente. De esta manera, las llamadas que se realizan desde la intimidad del hogar adquieren interés colectivo, de la misma forma que esos grupos pasan a conformar “comunidades imaginarias” de pertenencia, sin una sujeción espacio-temporal determinada.

La experiencia mediática de integración se realiza al establecer lazos imaginarios de pertenencia con otros en circunstancias similares, sin necesidad de que medie el conocimiento personal ni el contacto físico. En esta clase de vínculos tampoco hace falta el pasado para darle sentido a la relación, ni el futuro para otorgarle proyección en el tiempo. (Winocur, 2002, p. 203)

La autora dice que antes el sentido comunitario de la experiencia estaba relacionado con el hecho de compartir con otros trayectorias de vida bajo circunstancias similares de la vida cotidiana ligadas a un espacio común y a la proximidad física. La nueva forma en que se pertenece a las “comunidades imaginarias”, está marcada por un tipo de contacto que no genera el compromiso, ni sanciones, no requiere el conocimiento personal. Estas nuevas formas de intercambio colaboran en la construcción de relaciones más lábiles y de “contacto”, así como identidades más laxas, cambiantes y multifacéticas.

Abril (1997, pp. 54-55) afirma que al contrario de las comunidades tradicionales donde las personas se encontraban cara a cara en las fiestas, los mercados, en los clubes, diversos espacios desde los cuales se tejían los vínculos, el público actual o “las comunidades imaginarias o estéticas”, sin forma alguna de presencia mutua se encuentran bajo los mismos estímulos sensoriales a través de los medios y no sólo comparten contenidos cognitivos y modos de interpretar, sino sobre todo “ciertas sensibilidades, estilos rituales, repertorios iconográficos, pautas proxémicas (de contacto y relación) vocabularios experienciales característicos”.

Winocur (2002, p. 77) afirma que estas formas de pertenencia adquieren sentido en una ciudad donde lo masivo ha exacerbado el sentimiento del anonimato, de contar poco y nada, de no ser nadie para el otro. Consideramos que en este marco de dispersión de las identidades, los medios han elaborado estrategias de comunicación como las llamadas telefónicas, que funcionan como “ganchos” que posibilitan la construcción de la identidad

de un “nosotros”, haciendo que los oyentes se sientan atraídos tanto a llamar como a escuchar las experiencias de los demás. De este modo, se promueve la construcción de un sentimiento de pertenencia a un grupo, un modo de proveerse cierta seguridad, determinado marco existencial, de valores y puntos de referencia, que permiten transitar bajo nuevas condiciones simbólicas un mundo con flexibles y frágiles dispositivos de regulación.

A partir de las reflexiones hechas, podríamos pensar que las llamadas a la radio para contar cuestiones personales son parte de un proceso en el cual se ha producido un avance de lo privado sobre lo público. Consideramos que este fenómeno es fruto, por un lado, de la necesidad de encontrar afuera, a través de los medios, nuevos referentes que resuelvan el vacío dejado por los grandes relatos institucionales hoy en crisis; y por otro lado es fruto de un desplazamiento de la atención que en tiempos pasados estaba puesta en diversos ámbitos públicos, sean políticos, religiosos, sindicales, como modo de pensar la solución a los grandes problemas sociales, y que hoy se ha dirigido hacia la vida íntima, como el hogar con sus más o menos comodidades y el propio individuo como centro de su interés.

Estos modos de relación con los otros que fomentan estas radios y muchos medios de comunicación pueden funcionar muy bien cuando se trata de “comunidades imaginarias”, pero consideramos que cuando estas subjetividades pasan al ámbito de la escuela se pueden establecer algunas tensiones, lo cual nos sugiere los siguientes interrogante: ¿qué sucede cuando se pasa de las comunidades imaginarias a las relaciones cara a cara del aula que exigen una convivencia directa y de larga duración de la cual los jóvenes no se pueden desconectar?, ¿qué sucede con esa falta de sanción, con ese anonimato, con esa promoción de las identidades multifacéticas y cambiantes que promueven los medios mencionados cuando los jóvenes se encuentran entre cuatro paredes teniendo que asumir identidades, compromisos y sanciones fijadas de antemano por otros (en un tiempo y lugar abstracto)?, ¿cómo puede la escuela lidiar con el avance en los medios de temáticas de la vida íntima cuando ella fue un recinto que mantuvo siempre al margen lo que le sucede a los alumnos?, ¿cómo podría la escuela repensar sus modos abstractos de establecer roles y relaciones, donde lo singular y lo personal puedan pasar a tener cierta cabida y ser parte de la formación allí ofrecida?, ¿cómo contrarrestar desde sentidos que interpelen a los alumnos la búsqueda constante de identidad y relaciones falsas que ofrece el discurso mercantil?



## **7- Apelar a la radio para relatar fragmentos de intimidad y esperar consejos**

Como lo venimos analizando, las radios preferidas de los alumnos, así como los medios de comunicación en general, utilizan la participación de la “gente común” como una estrategia de interpelación. Como lo transcribimos, en el caso de estas radios se apela a la participación de los oyentes para que cuenten sus historias, conflictos personales, pedido de consejos, después de este tipo de participación se pueden suceder una serie de nuevas llamadas de oyentes interesados en comentar u opinar sobre el asunto. Estas llamadas telefónicas funcionan como “ganchos” y posibilitan la construcción de la identidad de un “nosotros” a partir de la construcción de una trama común de la sensibilidad tanto en los modos de narrar como respecto a los contenidos.

A continuación describimos una de estas llamadas que salió al aire por Radio Popular, mientras se realizaba esta tesis, con el objetivo de comprender por qué las alumnas se sienten interpeladas por estos relatos íntimos que reclaman un consejo, una opinión, o aunque más no sea el supuesto imaginario de ser escuchado. En el caso registrado se escuchó la llamada a la radio de una joven cuya voz se notaba bastante angustiada pidiendo ayuda sobre cómo contarles a sus padres que estaba embarazada, a partir de su llamada se fueron sumando otras de distintas jóvenes que habían pasado por lo mismo y se sentían motivadas a contar brevemente cómo lo habían resuelto y cómo les había ido, se percibía cierto interés por aliviar la pesadumbre de la oyente que traía su problema a la radio. Consideramos que a partir de esta red de intercambios donde se expresan consejos y opiniones de las oyentes y del conductor, la radio pasa a constituirse en un espacio para el desahogo de los problemas íntimos y para recibir el apoyo de otros. Winocur nos ayuda a entender estas interpelaciones que circulan en las radios, e interpela a los jóvenes, a partir de plantear que:

El “gancho” se produce en una dimensión imaginaria donde se proyectan los temores acerca de lo que podría suceder si se estuviera en una situación similar. La identificación con los personajes, reales o ficticios, no opera tanto a partir de que son como uno, sino que uno podría ser como ellos si nos tocara pasar por circunstancias similares. (2002, p. 129)

Un rasgo importante de estos relatos mediáticos es su anonimato, de esta forma observamos que después del mensaje de la oyente, descrito anteriormente, se emitieron algunos consejos que reflejaron la empatía y apoyo emocional hacia esa joven, mensajes alejados de una actitud sancionadora que quizás podría haber recibido de su entorno inmediato. Winocur plantea que el anonimato que ofrece la radio protege la identidad del sujeto, ya que:

... contribuye a la socialización y colectivización de experiencias –con su consecuente cuota de alivio–, que el marco estrecho del hogar no permite que trascienda por el temor a la estigmatización del entorno cercano. (2002, p. 204)

Mata destaca el sentido de intercambio y apoyo que tienen las radios populares para estos sectores, a partir de discursos con sentido de:

... servicio y cooperación de naturaleza simbólica cuya concreción importa menos que su virtualidad y que remite a las relaciones de intercambio y ayuda mutua que entablan los sectores populares... (1991, p. 42)

Antes lo público y lo privado estaban claramente delimitados y separados y era mal visto que alguien expusiera aspectos de su vida privada en espacios públicos. Esta relación entre lo que se hace público y lo que se mantiene como parte de la intimidad ha sufrido una transformación inmensa y los medios de comunicación han sido y son los promotores de un proceso que no deja de avanzar y asombrar. Este fenómeno es fundamental respecto a nuevos modos de construcción de la subjetividad de los jóvenes, ya que hoy ingresan a la escuela con intereses, saberes y preguntas totalmente novedosas para ese espacio, como son aquellos ligados al aborto, al consumo de drogas, al cambio de sexo y de cuerpo, a las disputas familiares, a los problemas de infidelidad. Vivencias propias o ajenas que despiertan un fuerte interés en ellos y sobre las que ya no pesan las prohibiciones de ser enunciadas en espacios públicos como antes.

Este desdibujamiento de la frontera entre lo que se dice en público y lo que se guarda para un ámbito privado o íntimo se contrapone con los modos en que la escuela

sigue separando los asuntos que se pueden tratar allí. Si bien reconocemos que más de una vez los alumnos se acercan para hablar con el docente sobre algún problema personal, el aula no es un espacio receptor de temáticas que se presenten desde una narrativa testimonial o más en general que impliquen asuntos de índole privada. Por otro lado, a veces los docentes han comentado que reconocen como válido receptar en el aula otros asuntos que llevan ahí sus alumnos, pero ello no se observa en el aula, con lo cual podríamos pensar que no estaría muy claro para los profesores qué espacio darles o cómo tratarlos. Lo que sí se pudo observar es que los alumnos enuncian ahí preguntas, como por ejemplo le consultan al profesor si él alguna vez consumió drogas o qué piensa sobre tal asunto privado que se comentó en la radio, también se detectan casos de conflictos entre los alumnos por asuntos supuestamente privados como por ejemplo cuestiones ligadas a la identidad sexual de alguno de ellos. Frente a todas estas temáticas novedosas los docentes se encuentran inseguros para realizar un abordaje adecuado con el curso. Históricamente en esta institución los contenidos tratados se han delimitado por disciplina, con lo cual para este orden que tiene la escuela sería un gran desafío pensar qué temas, para qué y cómo permitir que ingresen estos nuevos temas que tanto interesan, producen polémica e inclusive conflicto entre los jóvenes. De este modo, observamos que el espacio de la escuela ha pasado a ser de algún modo como un laboratorio, porque lo que se comunica en el aula ya no es tan previsible como antes, inclusive lo que se comunica con el cuerpo, como es el caso de alumnos que asumen abiertamente su homosexualidad, provoca el enojo de otros. Problemáticas privadas que son llevadas al aula y allí los docentes se encuentran solos e inciertos para encauzarlas.

## **8- La relación entre producción y recepción: la ilusión de que la radio se hace entre todos**

Como dijimos, tanto en Radio Popular como Suquía participan los oyentes con mensajes que salen al aire, muchos de éstos tienen como destinatario a otro oyente, ya sea un amigo, compañero de trabajo, la novia, el hincha del mismo equipo de fútbol o inclusive el mismo conductor del programa, que puede recibir mensajes de amor o con propuestas

subidas de tono por parte de las oyentes. Con la misma cercanía e informalidad con que los oyentes hablan con otros por medio de la radio, incluido el conductor, éste nombra a su audiencia como por ejemplo definiéndolos como amigo, querido o utilizando un apodo futbolero. En ese sentido estas radios se presentan como lugar para todos y cada uno. La informalidad del lenguaje, el modo de nombrar al otro desde un rasgo personal hacen que la radio sea percibida como un espacio de comunicación que se hace entre todos, sobre la marcha, de forma libre y espontánea.

Desde esta lógica se observó, por ejemplo, que cuando algún mensaje se pone muy problemático y suscita una serie de otros mensajes del mismo tenor puede ser que al rato emitan un mensaje que pide cortar con la “mala onda” y poner unos cuartetos. Como sabemos que son grabaciones y no llamadas que salen al aire de manera directa, interpretamos que la producción escoge el momento de cortar con este tipo de mensajes y pasar a la música, pero cuidando de que se presente como si fuese el pedido de algún oyente que reclama alegría de su radio y no como futo del desinterés por escuchar los problemas de la audiencia.

En este sentido, la producción de la emisora se ocupa de que el programa sea percibido como un espacio abierto para cuando alguien necesita un consejo u otro tipo de apoyo, lo cual funciona como una estrategia de comunicación para producir un sentimiento de cercanía entre los oyentes y la radio, que deja de ser un simple medio de comunicación más para convertirse en un espacio institucional a través del cual se canalizan afectos y se realizan demandas de diversa índole. Con lo cual la radio se constituye en un espacio comunicativo para el relacionamiento e intercambio, ya sea que se solicite un consejo, se envíen saludos cariñosos de todo tipo, se dediquen canciones. De este modo, se habilita un espacio de encuentro para los oyentes que se percibe como agradable, cercano y gratificante.

A su vez, todas estas intervenciones se muestran como espontáneas y no hay marcas de promoción de las mismas por parte de los enunciadores. Así, la visibilidad que se le niega a los sujetos parte de los sectores populares en la dimensión referencial, parece resolverse desde este aspecto. En esa línea, para Mabel Grillo, la participación implica “la ilusión de ser tomado en cuenta, de trascender el estrecho

marco de la casa y el vecindario y volverse ‘visible’ en el espacio público”. (Martínez Luque, 2012, p. 177)<sup>73</sup>

La participación de los oyentes en estos discursos radiofónicos transmite la sensación de una estructura abierta al diálogo, donde se rompen las fronteras entre los que producen y los que escuchan la radio, con lo cual la situación se presta para que se genere la ilusión de que el programa se hace entre todos sin demasiadas restricciones. En general, los medios de comunicación cada vez más interactivos permiten romper con la separación clásica entre producción y recepción, y aunque en la mayoría de los casos ello no implica una búsqueda de horizontalidad, pueden producir la ilusión de cercanía, de intercambio más igualitario, de una apertura a la participación de los receptores. Esta realidad transforma los modos de relación entre los públicos y los medios, en algunos casos el sujeto-receptor que participa por ejemplo en el programa de una radio pasa a ser percibido como el representante de aquellos que están del otro lado del aparato.

Según Winocur (2002, p. 115) si bien la visibilidad de los problemas o de las demandas de los oyentes a través de la radio posibilita la apertura de voces y temáticas diversas, y esto puede representar la ampliación de la esfera pública, no siempre se resuelve desde la necesidad auténtica de aquellos, sino desde las expectativas de rentabilidad de la producción lo cual genera un modelo de participante y de formas de participar que contribuyen a reproducir estereotipos sobre lo que piensa la mayoría, lo que es de interés y sentido común, y además cómo, cuándo y dónde decirlo.

Radio Popular se presenta como un espacio al cual cualquier persona puede llamar, no es requisito ser profesional o alguna autoridad para que le cedan la palabra, no es necesario tener conocimientos previos, o hablar de una determinada manera. Este es un rasgo fuerte de la identidad de la emisora y del afecto que produce en sus oyentes, ya que ellos allí se perciben aceptados y estimados tal cual son. Por otro lado, sabemos que si bien no se requiere un título o un saber previo, la radio se preserva el derecho a seleccionar quién saldrá al aire y quién no, ya que los oyentes en general dejan sus mensajes grabados y es la producción de la radio la que toma la última decisión, este proceso queda

---

<sup>73</sup> Martínez Luque toma la cita de Grillo, M. (2006), Ciudadanía y medios de comunicación: los límites de una esperanza, *Revista Estudios*, N° 19, Córdoba: CEA - Universidad Nacional de Córdoba, p. 171.

invisibilizado por el tono espontáneo y libre que se intenta imprimir al discurso.

Estos jóvenes de los sectores populares que escuchan la radio Popular y Suquía son los mismos que han sido incorporados a la educación secundaria obligatoria hace poco tiempo. En la escuela media esto propicia un escenario de conflicto y disputa, porque la cultura popular representa diferencias importantes respecto a la cultura de las clases medias y altas, únicos sectores a los que hasta entonces les estaba asignada la educación secundaria. De este modo, podemos decir que mientras para la escuela los sectores populares son subalternos respecto a la cultura que ella intenta imponer, en los discursos radiales descritos se los reconoce como privilegiados y dotados de una valiosa identidad.

Parte de esa identidad es puesta en valor por las radios a partir del modo en que se comunican con su audiencia, siempre haciendo hincapié en la frescura y la autenticidad de lo que se dice, por ello está a flor de piel el uso del doble sentido para producir situaciones de humor, así como el uso permanente de expresiones muy coloquiales; mientras que en el aula estas modalidades son desvalorizadas y prevalecen otras más bien formales y frías. Esta forma de comunicación permite que los oyentes participen sin restricciones en sus emisoras y se sientan valiosos para hacerlo.

Lo dicho nos permite preguntarnos, ¿es necesario que todos los discursos que son promovidos desde la escuela sostengan el mismo modo serio, formal y abstracto para que se produzca conocimiento?, ¿es necesario que la risa, el cuerpo, lo gestual, los afectos y las vivencias cotidianas queden excluidos allí?, ¿de qué modo una posible apertura a parte de estas nuevas formas de comunicación permitiría la participación de los alumnos en los aprendizajes?, ¿cómo abrir la escuela a nuevos modos de narrar que a la vez construyan saberes con contenidos valiosos y alejados del absoluto sentido común que establecen dichas radios?, ¿cómo abrir la escuela a nuevos discursos que a la vez no cancelen las diferencias entre el rol docente y el rol del alumno; entre saberes especializados y otros de sentido común o informativos, entre modos de hablar correctamente de aquellos callejeros?

Por otro lado, consideramos que el desdibujamiento de la frontera entre los tradicionales polos de la producción y recepción en los medios, como lo describimos antes, se encuentra en un proceso de profundización. El desarrollo tecnológico permite cada vez más la interrelación entre producción-recepción. Los sujetos hoy se habitúan a participar en las comunicaciones mediáticas, aunque muchas veces se confunde eso con la acción de

apretar botones (mouse, teclados, controles remotos), lo cual señala un tipo de participación que en realidad ocurre habitualmente bajos los formatos, modos enunciativos, marcos y agendas que los medios han construido. A pesar de ello, sería importante que las comunicaciones en las aulas, donde los docentes son los que comunican y los alumnos los comunicados respecto a los contenidos, puedan ser revisadas en función de la instalación de condiciones nuevas que promuevan allí una modalidad de intercambio grupal que se distancie de la falsa intervención que promueven estas radios.

En las aulas de la escuela República Argentina se observó que no se dejaba un tiempo para la intervención de los alumnos, ya sea por la tendencia que tienen los docentes a mantener el control sobre los contenidos que circulan en su hora, como por la dificultad de saber cómo integrar lo que traen o consultan los jóvenes con el tema tratado en la materia o porque los estudiantes aprovechan esos tiempos para la risa vacía y el desorden. Quizás en parte asumir esa integración implicaría a veces ir y venir entre los contenidos, flexibilizar el orden en que estos son abordados a lo largo del año, retomar en las clases siguientes cuestiones que los alumnos trajeron desde su mirada más llana de la realidad y del mundo, y desde allí debatir con ellos, para volver a escucharlos a partir de lo que ellos piensan, sienten y van elaborando sobre la marcha.

## **9- La construcción del tiempo en las emisoras**

Como lo describimos, las llamadas que salen al aire pidiendo consejos, como la de la oyente embarazada, son experiencias relatadas sin rodeos en pocos minutos y demandan soluciones que no pueden postergarse, con lo cual las respuestas que le dan las demás oyentes suceden en ese mismo instante y también son desarrolladas en pocos minutos, inclusive segundos. Entonces la radio se presenta como un espacio “público” de comunicación que puede ayudar a tomar decisiones “privadas” y a encontrar una respuesta rápida que alivie la angustia.

En este tipo de comunicación se evidencia cómo los medios construyen un tipo de temporalidad acelerada, pero también nos interesa comprender cómo este ritmo acelerado es propio de los modos en que los sectores populares tienden a analizar, opinar y llegar a

conclusiones sobre diversas problemáticas que se presentan a diario en la radio. De este modo, observamos que las respuestas que le daban a la joven oyente que pedía ayuda eran afectivas, de apoyo, pero siempre de índole práctica y de rápida resolución. Consideramos que en estos sectores no son comunes las grandes dilataciones del tiempo que implican las reflexiones extensas con argumentaciones profundas que son representativas de otras clases sociales en las que existe el privilegio de largos análisis en función de una posible planificación, espera y acceso a una mayor cantidad de opciones.

Por otro lado, el tiempo vivido como fugaz y veloz no sólo está presente en la rapidez con la cual se plantean los problemas o se trata de encontrarles alguna respuesta en estas emisoras, sino en todo lo que se dice, también en el ritmo estridente de las canciones de cuarteto, en la superposición de los asuntos que se tratan, en la mixtura de voces, música y sonidos, en la carencia de silencio y los tonos altos. Toda esta superposición sonora es parte constitutiva de la eficacia en la interpelación que logra entre los alumnos.

El tiempo muchas veces sentido desde la urgencia de las preocupaciones que requieren soluciones inmediatas, la necesidad de una palabra que alivie la incertidumbre de no saber cómo enfrentar una dificultad, el encontrarse con otros que han pasado por situaciones similares funcionan como puntos de apoyo que permiten pertenecer a una “comunidad imaginaria” que está siempre ahí proveyendo de sentido a una realidad íntima, afectiva, doméstica, que reclama vías de comunicación con otros. Por otro lado, la atención que los oyentes dispensan a la radio es siempre una “atención flotante”, porque se encuentran realizando las tareas del día a día. En este sentido no podrían mantener la atención que demandaría el desarrollo de consejos con largas y complejas argumentaciones.

Si bien la radio se ubica como un medio que ofrece ayuda y consejos, no lo hace desde la seriedad ni la sobriedad, ya que el humor, la alegría del cuarteto, los chistes impregnan permanentemente la comunicación, y las llamadas más lúdicas y animadas hacen de contrapunto a estas más problemáticas. De este modo, la radio tanto Popular como Suquía se sostienen desde una estética y ética de la alegría, la radio básicamente tiene el tono de la fiesta, similar a aquella que se observa en las noches animadas de los bailes de cuarteto, donde el ritmo muestra su punto más visual y vital en el encuentro entre la música cuartera y el movimientos de los cuerpos entrelazados en medio a una multitud apretada que baila al mismo compás.



En la escuela los tiempos están separados rígidamente por materia, algunas que pueden contar con 40 minutos en el medio de otras con mayor carga horaria ese día, esto supone una organización del tiempo discontinuo, seriado y abstracto. Los recreos cuentan con una duración escasa de 10 o 15 minutos, lo cual denota su función únicamente biológica: tomar agua, comer, ir al baño. En este sentido, los tiempos para romper con el tiempo áulico son casi nulos, e implica una permanente y estricta organización del cuerpo.

Los contenidos pretenden ser presentados con inicio, desarrollo y cierre, o sea desde un tiempo secuencial y lineal; los niveles de complejidad avanzan según las edades de modo progresivo; dentro del aula se prevé que todo el grupo acompañe el proceso simultáneamente; existen tiempos que implican silencio para la lectura y ejercitación individual; así como se exige que los alumnos hablen de a uno por vez y el tono no sea demasiado alto.

La descripción anterior de la escuela se encuentra hoy fuertemente afectada por las nuevas temporalidades mediáticas, las aulas y los recreos se han ido poblando de artefactos tecnológicos como los móviles con todas sus múltiples funciones (cámara de foto, radio, filmadora, Internet), y más recientemente las netbooks. Estas tecnologías perforan los tiempos administrados por la escuela y se mezclan con otras temporalidades que se acercan más a las que viven estos jóvenes fuera de la escuela. De este modo, estos aparatos en la escuela llevan ahí las nuevas temporalidades que rompen la tradicional separación entre el tiempo de ocio y el del trabajo, de la soledad y de la interacción, del silencio y del barullo, del aislamiento de la escuela y de los interactivos online con el afuera.

En función de lo dicho, ¿cómo hacer para que el tiempo de la escuela sostenga una legítima y respetada ralentización del tiempo respecto al que nos tienen acostumbrados las mediatizaciones que permita establecer temporalidad más lineal? Así como también ¿cómo establecer tiempos en el aula que sean permeables a la articulación entre distintos lenguajes, temas y saberes que rompan con los tabiques disciplinarios y los tiempos excesivamente secuenciales?

## 10- La intimidad construida como un relato informativo

Los relatos mediáticos sobre la intimidad de su audiencia son difundidos por las emisoras Popular y Suquía siempre y cuando contengan algunos de los condimentos de la narrativa propia del mundo del espectáculo, no se aceptan aquellos contenidos que carezcan de efectos que capten la atención de modo rápido, a partir de la sorpresa, el humor, inclusive lo truculento o morboso. Los mensajes de los oyentes que las emisoras replican cuentan situaciones como los amores imposibles por el parentesco, los embarazos no deseados, las infidelidades, la justicia por mano propia. Los oyentes saben que para que sus mensajes puedan tener la chance de salir al aire deben reunir alguna de estas características, con lo cual son siempre nuevas emisiones con relatos marcados por un mismo estilo, la fórmula conocida que capta la atención de aquellos que en medio de sus tareas diarias van a parar la oreja para escuchar el relato, ya sea para asombrarse, despejar la curiosidad o reírse.

Según Sibilia (2009, p. 164) estos nuevos modos de difusión de minirrelatos autobiográficos se alejan del modelo clásico épico y de la novela burguesa y adhieren a la naturaleza de la información. Desde esta lógica, Benjamin (1991, pp. 6-7) ya en 1933 afirmaba que la información cobra su recompensa exclusivamente en el instante en que es nueva, sólo vive en ese instante y debe entregarse a él, mientras que la narración no se agota allí y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo. Éstas (como por ejemplo historias con moralejas, proverbios, o indicaciones prácticas para el cultivo que se han contado de boca en boca desde la antigüedad) pueden volver a ser narradas en diferentes épocas, porque pueden seguir entregando sentido, un sentido que es opaco a la comprensión única e instantánea, y que por ello aún puede provocar sorpresa, reflexión y aprendizaje.

En este sentido, Benjamin señala que la narración es la forma artesanal de la comunicación que vive hasta los tiempos premodernos, no se puede transmitir como la información, el “puro” asunto en sí. En la narración quedan adheridas las huellas del narrador, como las del alfarero en la vasija de barro. El narrador tiende a relacionarse con la narración como una experiencia que le es propia o a iniciar la historia con precisiones sobre las circunstancias en que le fue referida, de este modo el narrador se hace responsable de la relación de los hechos. Benjamin advierte que el estado de distensión requerido para

escuchar estas narraciones es cada vez menos frecuente, este hecho hace que desaparezcan las comunidades que tienen los oídos atentos y el olvido de sí mismo necesarios para poder escucharlas y asimilarlas y recién ahí recibir el don de poder narrarlas. De este modo, la narración, la experiencia y la comunidad se enraízan en un mismo y complejo proceso comunicativo.

Para Benjamin la facultad de intercambiar experiencias por medios de la narración nos está siendo retirada. La modernidad le imprime al modo de contar y de escuchar, la velocidad y la ansiedad que dejan cada vez menos tiempo disponible para que se abra una disposición a la interpretación y a una actitud más interesada en comprender que en acumular fragmentos del mundo (o más actualmente sobre las intimidades de un “alguien cualquiera”). Antes y durante milenios las distintas formas del trabajo manual que se desarrollaban junto a otros eran ocasión para tejer narraciones. Según Sibilia (2009, p. 49) el saber colectivo acumulado con el paso del tiempo, el respeto por la experiencia de los ancianos, el valor depositado en la memoria y las tradiciones era un suelo común en el que se sostenían las narraciones que a su vez se comunicaba como una herencia única a los más jóvenes.

“¿Quién encuentra aún personas que sepan contar historias como deben ser contadas?”, se preguntaba Benjamin con cierto pesar, y aún más: “¿quién intentará siquiera dirigirse a la juventud invocando su experiencia?”. (Sibilia, 2009, p. 49)<sup>74</sup>

Sibilia dice que quizás el enaltecimiento actual de la juventud y el poco aprecio que despiertan las experiencias de los más viejos puede explicar el efímero y hasta vacío sentido en el que han caído los relatos autobiográficos que mediante el desarrollo de la técnica se reproducen por los diversos medios de comunicación hasta el hartazgo, aunque no haya nada para contar.

Benjamin sostiene que, al contrario del relato premoderno, la información reivindica una pronta verificación, esto es que debe producir una “inteligibilidad de suyo”, debe sonar plausible, y las explicaciones que brinda la información dan cuenta de ello. Este rasgo

---

<sup>74</sup> Sibilia toma las preguntas de Benjamín, W. (1994), *Experiencia e pobreza*. En *Obras Escollidas, Vol. 1: Magia y Técnica, Arte e Política*, Sao Paulo: Editorial Brasiliense, p. 114.

propio de la información también se hace presente en el caso del relato de las pequeñas historias autobiográficas, aquellas que como venimos describiendo se producen por medio de la radio, pero podemos incluir las que se ofrecen por medio del Facebook o de los reality shows. En este sentido, deben ser historias que se presenten como un fragmento de “una vida real cualquiera” o al menos parecerlo.

Según Sibilia cuanto más se ficcionaliza y estetiza la vida cotidiana con recursos mediáticos, más se busca denodadamente una verdadera experiencia auténtica, que no sea sólo la imagen de una puesta en escena:

Una de las manifestaciones de esa “sed de veracidad” en la cultura contemporánea es el ansia por consumir chispazos de intimidad ajena. En pleno auge de los reality-shows, el espectáculo de la realidad tiene éxito: todo vende más si es real, aunque se trate de versiones dramatizadas de una realidad cualquiera. (2009, p. 221)

Consideramos que estos relatos están construyendo profundamente las subjetividades actuales, y las radios fueron en cierta medida precursoras de esto y siguen hoy siendo parte de este fenómeno que ya incluye a otros medios e inclusive interactúan en red, profundizando y dinamizando este proceso.

Según Sibilia (2009, pp. 310-311) los nuevos géneros autobiográficos que hoy inundan Internet, pero podríamos decir los medios en general, revelan nuevas subjetividades afines con una sociedad y una cultura cada vez más alejada de aquella moderna. La autora ofrece una pista para comprender la fascinación suscitada por la multitud de historias minúsculas, minirrelatos verídicos que pululan en los medios contemporáneos, ella considera que quizás todo esto sea el efecto de la extinción de los grandes relatos que daban sentido a la vida moderna, tanto en el nivel colectivo como individual. Pareciera que aquellos grandes relatos hubiesen dejado un enorme vacío al despedazarse, que esté siendo llenado compulsivamente por narrativas diminutas y reales, que a veces no hacen más que afirmar y celebrar ese vacío, dada la evidente falta de sentido que transmiten.

En función de lo dicho, la escuela tiene el desafío de seguir sosteniendo e inclusive instalar relatos con sentidos que permitan salir de esa hipercomunicación mediática que

cada vez comunica menos. Por otro lado, el desafío también sería que la escuela rompa con buena parte de sus discursos que son informativos y no colaboran para que desde ellos se fabriquen saberes con los alumnos, o sea, como nos enseña Benjamin, relatos que puedan seguir entregando sentido porque mantienen y aceptan su necesaria opacidad. Ésta produce dudas, incertidumbre, y hace que el saber no se agote en la información. De esta forma, consideramos que sólo la oscuridad ofrece algo de verdad y autenticidad y es en ese proceso donde los alumnos hoy se pueden buscar para ligarlo también con algún rasgo singular que produzca “eventos” creativos en el grupo.

Ese rasgo singular está alejado de la idea de minirrelato de la vida privada que tanto gusta en los medios de comunicación, se trataría por el contrario de que el otro sea un sujeto interesante no desde el morbo o lo espectacular que pueda ser su vida, sino porque nos ayuda a que los otros saquen también esa interioridad para la construcción de proyectos colectivos que pongan en acción las ganas, los intereses, las articulaciones con otros. El aula puede conformarse como una comunidad en el sentido de que allí se pueden establecer lazos, ya que los sujetos se constituyen siempre en la relación con los otros, porque nadie se puede dar a sí mismo. El docente puede ser un facilitador para que los alumnos puedan producir junto a otros, puedan comunicar lo producido, las dudas, los intereses, con lo cual trabajar sobre la dimensión comunicativa en el aula, devolviéndole sentido a esos lazos.

Hoy más que nunca los jóvenes necesitan el espacio de la escuela para conocerse a sí mismos, reconocerse en sus pares y recibir la orientación adulta. ¿Qué posibilidades ofrece la escuela cuando ellos pretenden buscar en ese espacio cotidiano el sentidos que les ayude a darle consistencia a esas relaciones?, ¿cómo pueden los alumnos encontrar en la escuela modos de expresar las múltiples y polifacéticas partes de la subjetividad que hoy portan?, ¿cómo promover en la escuela un espacio donde se puedan garantizar vínculos en los que el otro cuente?

## **11- El cuarteto, el baile y el cuerpo en las radios Popular y Suquía**

Las emisoras estudiadas establecen con sus oyentes un tipo de comunicación que se constituye en una compañía constante que estabiliza ritmos cotidianos, y a su vez es parte

integrante del repertorio de prácticas culturales de sus oyentes. Estas radios se presentan en los relatos de los alumnos haciendo parte del día a día, de las diferentes rutinas, y también de los eventos sociales como cumpleaños, casamientos o como dicen ellos durante las “juntadas” en las que se reúnen en alguna casa o esquina del barrio y hacen tiempo para ir al baile.

En la entrevista transcrita a continuación los alumnos establecen relaciones entre ser audiencia de radios Popular y Suquía y estar al tanto de lo que acontece en el mundo del cuarteto, noticias y comentarios sobre las bandas, el baile, el lanzamiento de CD. Lo cual no es menor considerando la omnipresencia que la música tiene en la vida juvenil y en particular el cuarteto en la de estos jóvenes cordobeses. Por otro lado, también destacamos que durante la entrevista los alumnos presentan al colegio como el espacio en el cual a veces puede compartir entre pares lo que escuchan en las radios:

Yo: ¿Conversan entre ustedes sobre lo que escuchan en la radio?

Noelia: Sí, en el colegio, porque es el lugar donde más nos encontramos, porque en la calle no nos encontramos.

Yo: Y ¿cuál es la música que más les gusta?

Noelia: Cuarteto.

Yo: ¿O sea que cuando ustedes se juntan hablan de las cosas que escuchan en la radio? y ¿sobre qué hablan?

Noelia: Y de los comentarios que hacen...

Mara: Después de los bailes, ellos piden que llamen por teléfono y opines de cómo estuvo el baile.

Noelia: Y los domingos hay como un ranking (risas)... todos los domingos van votando el tema que más les gusta...

Yo: ¿Eso lo hace la Popular?

Noelia: Sí.

Mara: La Suquía lo hace el viernes, pero es cuarteto y latinos también.

Noelia: En cambio la Popular es todo cuarteto.

Yo: ¿Y ustedes llaman a la radio para decir qué les gustó más?

Sonia: Yo sí.

Noelia: Yo no, sólo a veces cuando sortean las entradas... todo eso... (Entrevista a alumnas, 11-11-2005)

Como observamos, la escuela figura sólo como el “espacio físico” al que ellos llevan estos asuntos, no se presenta en ningún momento como un “espacio simbólico” ligado a esta adscripción identitaria. Para los alumnos del colegio República Argentina el cuarteto es la música que más escuchan, cuando hablan de esta música en las entrevistas se les ilumina el rostro y tratan el asunto con mucho entusiasmo. También se ha observado que es común que en sus carpetas dibujen o peguen la imagen de las caras de sus ídolos cuarteros, escriban los nombres con esmero, resaltándolos con colores y brillos. La música de cuarteto que escuchan diariamente en sus radios preferidas se transforma en el espacio del baile en música para el encuentro y movimiento de los cuerpos, en el baile se encuentran estos jóvenes con otros (las comunidades imaginarias de esas radios) con los cuales comparten un universo de experiencias y sentidos cotidianos:

Yo: ¿Me podrían contar “algo bueno” que tiene la vida de ustedes y que también les sucede a los demás jóvenes del colegio?

Mario: Ir al baile.

Juan: El fútbol. (Entrevista a alumnos, 08-06-2005)

Esta música también está presente en las sonoridades de las veredas del barrio o en las plazas, ya que es costumbre que sus moradores la escuchan bastante fuerte. Durante una entrevista una alumna comentó que se había trasladado de barrio con su familia, entonces se le consultó si le gustaba su nuevo barrio y ella respondió: “nooooo, falta el bullero, es aburrido, ahí no se escucha música como en el otro barrio”<sup>75</sup>. Lo cual manifiesta el modo en que el cuarteto hace parte de la vida misma, y no se acota a un espacio o momento particular del día o de los fines de semana.

Rossana Reguillo nos ayuda a comprender que los bienes culturales no sólo expresan las diversas identidades culturales, sino que sobre todo las configuran:

---

<sup>75</sup> La expresión “bullero” viene de “bulla” en el sentido de ruidos, en el caso de la alumna se refiere a que los vecinos de su nuevo barrio no usan los “aparatos de música” para darle sonoridad y alegría a las calles del barrio.

... se ofertan no sólo como productos, sino como “estilos de vida”. La posesión o acceso a cierto tipo de productos implica acceder a un modo particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias. (2000: 81)

En este sentido la autora advierte que los bienes culturales no son solamente vehículos para expresar las identidades, sino dimensión constitutiva de ellas, estos productos poseen una potencia simbólica que permite, como consumidor de determinados bienes, reconocer a los iguales y diferenciarse de los otros.

Martinez Luque (2012, pp. 123-124) explica que el canto que el conductor de la radio realiza por encima de los temas musicales implica una apropiación de este producto cultural que no respeta introducción, finales ni segmentos. O sea que no se considera a la canción desde una actitud contemplativa, y por lo tanto no se percibe como necesario cuidar sus límites. “Por el contrario se proponen sujetos que se apropian del tema musical, lo procesan y trituran con sus propias voces desafinadas y chillonas”. El autor agrega que pareciera que desde allí la canción tiene sentido, en tanto capacidad de movilizar los cuerpos. A diferencia de las esferas culturales superiores e inaccesibles para estos sectores, estos productos culturales, en el marco de la industria, permitirían referenciar a cierta lógica de la igualdad a partir de esta posibilidad de contacto y apropiación.

El cuerpo en estas radios adquiere directa o indirectamente una presencia fuerte, inclusive uno de los programas afirma que su propuesta es estar “como en el baile”. En este sentido, el cuerpo del conductor se torna imaginariamente presente, mientras que la música de cuarteto hace una constante interpelación al placer y al erotismo como músicaailable que es, donde los cuerpos de hombres y mujeres se imaginan enlazados, permitiendo el roce, la caricia, el abrazo, mientras los movimientos de caderas y pelvis con sus balanceos y quiebres se unen y separan en un solo lenguaje que expresa fiesta, alegría y seducción. La relación con estas radios es de “inmersión” en un ambiente y clima envolvente que produce en el cuerpo una vibración constante.

Consideramos importante destacar el modo en que el conductor de la radio se apropia de las canciones de cuarteto cuando las tararea por encima sin respetar inicio ni final, e inclusive se ríe de su voz chillona y desafinada, pero eso no hace que deje de cantar,



por el contrario, pareciera darle un toque de humor y espontaneidad a la situación. En la escuela República Argentina se sigue reclamando de los alumnos la separación entre cuerpo y mente, siendo que la primera está casi anulada en las prácticas educativas, esto produce fuertes tensiones y conflictos porque los alumnos se quieren mover, caminar, hablar, hacer chistes, e inclusive en alguna ocasión se los vio manifestarse desde algún paso de cuarteto o el tarareo de alguna canción, lo cual en principio no les está permitido.

Por otro lado, es interesante la idea de “las lógicas de la igualdad” que parecen ponerse en juego a partir de estos usos del cuarteto en las radios que permite el contacto y la apropiación y que se diferencian de las esferas culturales superiores e inaccesibles para estos sectores, donde además los usos de estos productos se hacen con cierto detenimiento y distancia. En el aula la comunicación pretende acercarse más a la que proponen estos productos culturales, donde se supone que existen roles diferentes y vínculos asimétricos entre alumnos y docentes, y deberían guardarse ciertas distancias y formas serias o formales. Por otro lado, se observa que para los alumnos aquel saber que no permita ser triturado y usado de forma rápida no merece la atención ni el interés, con lo cual quedan excluidos saberes valiosos que si bien deben encontrar nuevos modos de ser abordados, no deberían ser deslegitimados así.

En las observaciones de clases se percibió que es común que los alumnos se paseen por el curso mientras otros conversan, al fondo se tiran cosas, o se llaman la atención mutuamente como para pasar el tiempo o perderlo desde la óptica escolar. Si hay alguien con interés para entender lo que el profesor está diciendo se le hace dificultoso hasta escucharlo en medio a tanto alboroto. Todo esto sucede en el curso mientras el profesor está al frente solo (o a veces desolado), intentando “atrapar” la atención del grupo. Mantener la concentración de los alumnos así sea unos minutos se transforma en un desafío casi olímpico, pareciera que no terminaran nunca de establecer la atención necesaria y que siempre estuviera por presentarse alguna situación nueva que los desmotiva en relación a lo que el docente está presentando. Está claro que esto se matiza según el curso, el año y también el tipo de relación que sostiene cada docente. A medida que avanzan los años de la secundaria el problema se va desplazando de la desatención por el ruido y desorden a aquella relacionada más bien con la apatía y la indiferencia.

En este marco de situación esperar que los alumnos hagan silencio, se sienten en filas prolijamente diseñadas, copien, miren fijo al pizarrón durante casi una hora y media, cuando vienen de otras horas con las mismas exigencias, y saben que les quedan algunas horas más, queda como una imagen desencajada, frente a una realidad mucho más material y cruda que es la que habita el aula. Frente a esto, entendemos que es muy difícil interpelar a los alumnos desde la modalidad de aprendizaje tradicional que exige una fuerte constricción sobre el cuerpo y la mente. Sabemos que la escuela está para que los alumnos se puedan apropiar de ciertos conocimientos, aun así nos permitimos preguntarnos ¿podría pensarse otra modalidad, para que este objetivo se cumpla, que a su vez permita cierto movimiento del cuerpo y de la mente sin por ello renunciar al desarrollo formativo?, ¿qué opciones se podrían pensar para que los docentes interpelemos a los alumnos desde los aprendizajes escolares reconociendo el dinamismo y movimiento interno que estos grupos traen del mundo mediático singular que les toca vivir?



En estas imágenes tanto el público como el cantante “La Mona” expresan con el gesto de sus manos los nombres de los barrios de pertenencia de los jóvenes que asisten al baile.



Las fotos son de Paola Spalletti y Gustavo di Mario presentes en el artículo “Soy cuartetero, ¿y qué?”, *Revista Anfibia* web: <http://revistaanfibia.com/cronica/soy-cuartetero-y-que/>

## **12- La inversión de sentido en las letras del cuarteto: de la desvalorización al reconocimiento**

Ser un “cuartetero” es clave en la construcción de la identidad de los oyentes de estas radios a tal punto que en muchas ocasiones son nombrados por el conductor de dichas radios como: “los moneros”, “los trulaleros” lo cual corresponde a ser seguidor de los cantantes Carlos “La Mona” Jiménez, la Banda Trulala. Las letras de las canciones de cuarteto se relacionan con la construcción de la identidad de los sectores populares, en ellas se relatan aspectos culturales ligados a las dificultades materiales, a la relación con la delincuencia y la policía, al amor y la noche, siempre con un ritmo contundente de percusión que retumba en el cuerpo y lo hace vibrar. De este modo, ser cuartetero es parte importante de la identidad de estos jóvenes en tanto responde a la pregunta ¿quiénes somos?, lo que inevitablemente lleva a preguntarse quién es “el otro”, proceso semántico que permite la representación propia y a su vez confirmar la diferencia con los otros, las

elites (Mata, 1991, p. 42).

A continuación tomamos la letra de una de las canciones más famosas de Carlos “La Mona” Jiménez para analizar su fuerte carga semántica. Destacamos que en algunos casos, como éste, la identidad del “nosotros” en el cuarteto habla de los “desclasados”, pero a su vez no se agota en ese calificativo, porque a pesar de ser un sector social que vive una realidad precaria y sin demasiadas horizontes, en el cuarteto se resignifican positivamente valores y prácticas que en otros discursos mediáticos se asocian a este sector de forma negativa. Observemos ello a continuación:

El marginal me llaman, el marginal...

el marginal me llaman, el marginal...

Síííí..., mi viejo era muy pobre

y no tenía pa darme de comer,

dejé segundo grado y tuve que

salir a trabajar.

Síííí..., a veces hago changas

y otras soy peón de albañil.

Pues no me dan trabajo

si no soy perito mercantil.

En esta letra, se establece una relación entre ser un cuartetero y la designación de “marginal”, personas que tienen poco para ofrecer a la sociedad, porque ni siquiera terminaron la escuela secundaria, por lo cual lo primero que se asume en la canción es la condición de inferioridad. Pero la letra sigue con otras afirmaciones:

La sociedad dice que soy un marginado más

la misma que me usa para poder escalar.

En este fragmento, se reconoce la situación de marginalidad, pero desde el cuestionamiento al resto de la sociedad, en este sentido son esos “otros” los que pasan a ocupar una posición negativa, en tanto son personas que usan a estos sectores para su

propio beneficio “para poder escalar”. Lo cual resignifica también la propia condición de marginal como víctima frente a los poderosos. Pero dicha letra no finaliza ahí, en medio de la desolación, sino que abre una válvula de escape para cerrar su relato con alegría:

Qué me importa que me digan que soy un marginal,  
 qué me importa, si yo soy feliz como soy,  
 soy feliz, porque tengo mucha alegría dentro de mi alma,  
 soy como vos, como todos, porque soy de mi pueblo...

En este último verso la canción los interpela como “personas felices” y señala que ellos “los marginales” pueden ser lo que son, como si la condición de pobreza posibilitara algo bueno, el ser auténtico, honesto con la propia identidad, no desear esconderla. Esto hace que la condición de marginal mal vista por “los otros”, pase a través del cuarteto y del baile a ser considerada un rasgo positivo, que los incluye a todos, porque es un rasgo del pueblo. De esta forma, se puede observar en esta letra que si bien presenta un conflicto social central, al final se cierra con un estereotipo que relaciona al marginal con la alegría y con el ser parte del pueblo, o sea en vez de recuperar el cuestionamiento para darle algún tipo de potencia política, va en la dirección opuesta, ya que afirma que el marginal será pobre en bienes, pero rico en alegría y humanidad, lo cual lleva a una idea conformista sobre la propia condición social.

Las *estéticas mediáticas* intervienen los mundos de la vida desde la lógica del entretenimiento al proponer goces, afectos, historias para encantar el tedio de una sociedad llena de racionalidades productivas. El entretenimiento propone seducción, conformidad, afectos. (Rincón, 2006, p. 41)

De cualquier modo, lo que sobresale, para la identidad bastardeada de este sector, es la dimensión de su reconocimiento, por lo cual se explica la fuerte adhesión a estos productos culturales; el cuarteto no les reclama que sean como los otros, los que tienen más estudios, más “cultura”, más bienes, no les pide que hagan esfuerzos para parecerse a lo que no son como sí sucede desde la cultura escolar. El cuarteto, así como las radios estudiadas,

abren una válvula de escape ante los discursos hegemónicos que los interpelan como “el marginal” en el sentido de personas peligrosas o vagas, lo cual obtura la posibilidad de que se sientan parte integrada y valorada de la sociedad.

Según Martínez Luque (2012, p. 188) en estas radios se presenta la construcción y recreación de posiciones deslegitimadas, puestas en valor, reivindicadas, inclusive desde el gesto paródico que burla lo oficial, lo culto, lo superior, rearticulando los estigmas que recaen sobre el sector como posibles marcas de identificación positiva. En este sentido la cultura del cuarteto es para estos sectores un momento de desahogo de una sociedad que los considera víctimas de su condición de pobreza, o por otro lado victimarios, dentro de relatos mediáticos, en general en la parte que se emiten los policiales en los que se los suele presentar como delincuentes, malvados, criminales.

Consideramos que un discurso para que sea educativo tiene que producir algún tipo de interpelación, con lo cual tiene que brindar una cuota significativa de reconocimiento de aquellos a los que está destinado. En este sentido nos preguntamos: ¿cómo hacer de esa identidad relacionada con ser excluido y marginal que portan estos alumnos una identidad reconocida por su capacidad de inventiva y producción en las actividades áulicas? Estos jóvenes tienen un universo de humor, de lenguaje, de rituales, que podría ser muy interesante y aprovechable para la producción de contenidos, pero no es fácil traerlo al aula, porque tanto para los docentes como para los alumnos estos dos mundos siempre estuvieron bastante separados. Con lo cual ¿cómo abrir la escuela a aspectos de la cultura de estos sectores y dejar de reproducir la idea de que “lo popular” es sinónimo de pobreza, de carencia, de incapacidad intelectual o de brutalidad? Esto sería un enorme desafío con efectos democráticos y de inclusión pendiente para la escuela, el poder relacionar la cultura escolar con la cultura popular, apuntando a la construcción de saberes valiosos en las distintas áreas disciplinares de la ciencia, las humanidades y las artes.

### 13- Las letras de cuarteto: retratos de experiencias vividas a diario

Una experiencia problemática que describió un grupo de alumnos durante una de las entrevistas es la dura relación que se ven obligados a tener con la policía de la ciudad de Córdoba denominada CAP (Comando de Acción Policial) a partir de la cual viven altas dosis de discriminación, abuso de poder y maltrato; entonces es comprensible que le hayan cambiado el nombre a esta organización, conservando la sigla, para ellos CAP significa “Comando Anti-Pobres”, también han relatado que la policía los identifica por el aspecto físico como jóvenes de los barrios pobres y periféricos.

Es a través de una figura legal, pero por demás incierta, como es la del “merodeador” que pueden ser detenidos, se les pueden pedir antecedentes, devolverlos a los barrio periféricos, o sea no permitirles circular libremente por la ciudad, aún sin haber cometido ningún tipo de delito. Los jóvenes describen que este tipo de acciones policiales se realizan con fuertes amenazas verbales e inclusive agresiones físicas. A continuación observamos cómo dos alumnas relatan episodios de rutinas propios del CAP en el barrio donde se encuentra la escuela República Argentina que es también en el que residen, en los que la policía les exige a los jóvenes –por el hecho de estar en la calle– que se identifiquen:

Paola: Por ejemplo acá en este barrio, te ponen contra el móvil, contra la pared, te abren las patas, te hacen abrir de gambas<sup>76</sup>...

Gloria: Hay chicos que van de pantalón de jeans y no te podés abrir bien, y le agarran y le pegan, y te abrís, y te abrís y si no te abrís es un problema. (Entrevista a alumnas, 08-08-2005)

Esta realidad que viven los sectores populares juveniles de la ciudad de Córdoba se afianza desde ciertos procedimientos de semantización que realizan los medios masivos de comunicación sobre estos jóvenes, criminalizándolos como efecto de la inseguridad y el miedo en la configuración de la sociabilidad urbana desde los procesos neoliberales implementado en América Latina y la globalización del capitalismo tardío; por otro lado se percibe que las instituciones socializadoras (familia, escuela, partidos políticos),

---

<sup>76</sup> La expresión popular “gambas” significa piernas.

reguladoras (las que se ocupan de las leyes, congreso y la misma sociedad) y punitivas (cárceles, reformatorios, manicomios) no logran dar cuenta y pierden legitimidad y credibilidad (Reguillo, 2005). Frente a la percepción de una inseguridad que no se logra domesticar, se localiza el peligro en estos jóvenes como estrategia central para dotar el imaginario urbano y el desplazamiento en la ciudad de alguna confianza. De esta forma, los medios utilizan procedimientos simplificadores y retóricas estigmatizadoras sobre “el otro” sobre el sujeto juvenil, sobre todo y particularmente si este tiene rasgos de sujeto popular (condición de pobreza y fenotipo moreno).

Estas vivencias conflictivas son retratadas particularmente por una canción muy famosa de cuarteto de Carlos “La Mona” Jiménez llamada “Por portación de rostro”<sup>77</sup>:

Escúcheme oficial  
 por qué motivo me quiere arrestar  
 si no hice nada mal  
 Por portación de rostro... Por portación de rostro...  
 Por portación de rostro... Por portación de rostro...

Martín-Barbero (2003, p. 325) plantea que la radio tiene esa capacidad de mediar “lo popular” desde lo técnico y lo discursivo. El autor nos ayuda a entender que más allá de la penetración ideológica que pueda haber, la radio también nos permite indagar cómo el público se siente representado en sus relatos, o en este caso en las canciones que allí se difunden. Según el autor esto sucede con la radio, porque:

La oralidad no es únicamente resaca del analfabetismo ni el sentimiento subproducto de la vida para pobres, y puede así servir de puente entre la racionalidad expresivo-simbólica y la informativo-instrumental, puede y es algo más que un mero espacio de sublimación... (Martín-Barbero, 2003, p. 325).

Es por todo lo dicho que entendemos que los consumos mediáticos cobran sentido

---

<sup>77</sup> En el siguiente sitio web se puede apreciar el momento en el que “La Mona” canta esa canción en un baile de cuarteto: <https://www.youtube.com/watch?v=9ThPLyDmEF4>



en la trama de las demás prácticas cotidianas, ser oyente de Popular o Suquía implica sentirse representado en los discursos del conductor, en las llamadas de los oyentes y también muy significativamente en las letras de las canciones. Lo cual compone una red de sentidos que remiten a experiencias ligadas al barrio, a la ilusión de un amor imposible, a la discriminación policial.

Consideramos que si bien en algunas canciones de quarteto se visibilizan situaciones de injusticia social como la descrita aquí, luego entran en contradicción con los modos en que el conductor transmite las noticias donde retoma los discursos que legitiman la criminalización de estos sectores sociales. Por otro lado, las canciones cuando presentan algo de estas cuestiones lo dejan en el ámbito de lo individual o de lo privado, sin hacer extrapolaciones hacia el orden social o el modo en que está organizada la policía de la ciudad y mucho menos sobre los derechos humanos en orden a circular libremente por la ciudad.

En este sentido la escuela, como institución formadora de ciudadanos, podría estar abierta a la sustentabilidad y legitimidad de los derechos humanos, no únicamente pero también, por ejemplo, como eje transversal de aquellas materias que así lo permitan como las relacionadas con las ciencias sociales y el arte que no son pocas. Lo cual también le permite dotar de sentido las prácticas con valores universales. De esta forma, los estudiantes podrían dejar de vivir mundos tan separados respecto a sus experiencias de vida, ya que las problemáticas relacionadas con los derechos humanos están presentes en la cotidianeidad cívica de todo el pueblo.

#### **14- La radio como espacio de comunicación para “los muchachos privados de la libertad”**

Antonia, una de las preceptoras de la escuela República Argentina, describe según su propia experiencia como moradora del mismo barrio de la escuela y de los alumnos, por qué estas radios son tan populares entre ellos y demás habitantes de la zona. Lo primero que ella trae a la conversación es que considera que estas emisoras brindan un espacio importante para la intimidad y el afecto, y pone como primer ejemplo de esto a las llamadas

telefónicas que salen al aire de oyentes que se encuentran presos. Considera que es una instancia de comunicación muy importante para el sector, y agrega que este medio permite restablecer el vínculo con los familiares, aunque sea para avisar que están bien, enviar alguna noticia o al menos mandar un saludo desde la cárcel. Observemos su propio relato:

Antonia: Para mí la que más se escucha acá es la Popular... es parecida a la Suquía... no discriminan a ningún sector social y se vuelcan al sector más vulnerable que son las personas que están detenidas. Yo escucho la Radio Popular, la pongo un rato cuando voy en el auto y charlamos con mi familia y por ejemplo dicen en el programa: te llamo del pabellón 3 o rojo o están numerados o están marcados por colores, ¿qué pasa? Vos decís ¿y se les permite? Sí, es un sector que está recluso, por alguna mala acción y trata de insertarse a través de un medio radial, que está muy bien.

Yo: ¿Y para qué llaman?

Antonia: Para el saludo, para saludar al hijo, para que le pasen un tema. Entonces, la verdad que esto les permite a los alumnos estar relacionados con ese familiar preso, porque las familias vulnerables de acá están directa o indirectamente relacionadas con la cárcel. Porque el papá de los chicos, el hermano de los chicos han pasado un período en la cárcel, entonces es natural que se escuche eso en la radio. (Entrevista a Antonia, preceptora, 16-10-2006)

Según la descripción de Antonia, estas radios permiten que los detenidos puedan “insertarse socialmente”, lo cual ayuda a comprender la fidelidad y el interés de su audiencia, pero a su vez llama la atención sobre el propósito con el que es investido el medio. La radio, según esta oyente, se vuelca al sector más vulnerable y frente al encierro posibilita que el detenido pueda reencontrarse con su pareja, sus hijos, un amigo. Al salir al aire con este tipo de mensaje el detenido probablemente se perciba como portador de una experiencia común con la de otros oyentes, y así se sienta integrado a un colectivo, a un “nosotros”, en el marco de una vivencia que por el contrario produce el corte con sus vínculos e instancias de integración social. Por otro lado, para los oyentes que tienen algún familiar en las mismas condiciones se produce una identificación que colabora a formar y

sostener lazos imaginarios de pertenencia con la radio.

Como lo señala Winocur (2002, p. 204) al poner en la escena pública y hacer visible una situación de índole privada se dota de legitimidad la demanda o la necesidad que originó la llamada, lo cual, por otro lado, constituye una privatización del espacio público por la relación de proximidad que la radio ha desarrollado con la vida cotidiana. De esta manera se produce la colectivización de experiencias, y se recrea la pertenencia a una comunidad, en este caso “imaginaria”, donde se pueden expresar estas cuestiones sin sufrir las fuertes estigmatizaciones que pesan en otros espacios de comunicación. De esta forma, Mata afirma que:

La discriminación que los sectores populares realizan en el terreno del consumo radiofónico entre esa modalidad comunicativa y la que caracteriza a otras emisoras locales, habla del autorreconocimiento como sector impugnado “de segunda” que busca y encuentra en la cultura masiva la revalorización e integración imposible de lograr en otros ámbitos. (1991, p. 43)

Durante uno de los programas radiales de Popular (que salió al aire durante la producción de esta investigación), un joven oyente con tono fraternal y alegre mandó un pequeño mensaje con las siguientes palabras: “le mando un saludo a los muchachos privados de la libertad”, de fondo sonaba la música fiestera del cuarteto. La expresión “privados de la libertad” resulta interesante, ya que disputa valoraciones con otras formas de nombrar esa misma condición. Dicha expresión devuelve cierta cuota de dignidad, que ha perdido la denominación de “preso” palabra literalmente asociada al mal viviente o delincuente en los telediaris. El joven que mandó el saludo parecía saber muy bien lo que estaba diciendo y también lo importante que podía ser para aquellos que están reclusos recibir un saludo con tono afectuoso, como este.

En estos mensajes se expresan imbricaciones o hasta trastrocamientos de sentidos que de alguna manera, y hasta de forma inconsciente o no planificada por parte de los oyentes, plantea cierta resistencia al orden que los excluye y debilita<sup>78</sup>, y como lo sostiene

---

<sup>78</sup> Martín-Barbero (2003, p. 294) advierte la importancia de estudiar la apropiación que los sectores populares hacen de los medios: “De ahí la necesidad grande de una concepción no reproductivista ni culturalista del

Reguillo indica la relación ambigua que los jóvenes tienen con los consumos culturales. Por eso destacamos que en los discursos de estas radios también, aunque de forma dispersa, de a ratos, en los intersticios que la programación deja y a partir de los mismos oyentes se negocian sentidos, se cuestionan otros, más allá de la propia emisora.

A veces inclusive desde la misma producción del programa se realiza una “mezcolanza” de sentidos que hasta se contraponen en sus valoraciones sobre un mismo hecho. Choque de sentidos que dan cuenta de la complejidad de los discursos que circulan en medios como estos, donde se entrelaza, aunque con diferentes intensidades, lo popular y lo masivo, o sea las demandas y necesidades auténticas de los oyentes con la búsqueda sin fin de rentabilidad de una empresa radial.

Las llamadas telefónicas desde el encierro también permiten construir el sentimiento de pertenencia que fomenta un “nosotros” que representa a las personas que escuchan este tipo de radios, los mismos que se encuentran en el baile los fines de semana, que viven en los barrios alejados del centro en contexto de pobreza, que sufren por no tener trabajo o porque el que tienen no alcanza; pero que a pesar de todo, cuando escuchan la radio con su colorido vuelven a soñar con el baile, con encontrar un gran amor y por qué no, como nos cuenta Patricio, uno de los alumno entrevistados: “... tener una buena vida, un trabajo, una casa, vivirla, hacer de todo un poco, tener una novia, y si te querés casar y concuerdan las ideas te podés casar...”.

Martínez Luque (2012, p. 180) señala que la presencia de la cárcel mencionada por el conductor o por los oyentes en estas radios construye la imagen de unos destinatarios relacionados explícitamente con el mundo del crimen y del delito de la ciudad. Para el autor esto es indicio de un proceso de carácter más amplio vinculado con las transformaciones de los sectores populares en el país. Y si bien él agrega que en términos globales en ambas emisoras es baja la incidencia de estas referencias, aquellas ligadas al estudio también lo son.

En ese sentido, consideramos que la relación entre los sectores populares y la cárcel se ha profundizado, lo cual quiebra con la homogeneidad que hasta hace unas décadas

---

consumo, capaz de ofrecer un marco a la investigación de comunicación|cultura desde lo popular, esto es, que nos permita una comprensión de los diferentes modos de apropiación cultural, de los diferentes usos sociales de la comunicación”.

ostentaba la “cultura del trabajo” y la consecuente perspectiva de futuro y de ascenso social, este hecho implica una mayor distancia con el mundo laboral y la imposibilidad de que dicho espacio sea visto como fuente de identificación y de experiencias enriquecedoras. De manera complementaria, estos desplazamientos avalan la valoración positiva de otros ámbitos y prácticas como el complejo de actividades que vulgarmente se conoce como “la joda” o “la mala vida”, que se relacionan con la noche, la calle, el delito, y que hoy no necesariamente se muestran tan ilegítimos como lo fueron<sup>79</sup>.

A partir de lo anterior, consideramos que si bien las emisoras descritas son receptivas de estas experiencias propias de las vivencias de los sectores populares, también ayudan a su naturalización. ¿Qué desplazamientos sufre la institución escolar cuando algunos jóvenes perciben el mundo delictivo como una posibilidad más válida que trabajar?, ¿cómo constituir a la escuela en una institución valiosa para el futuro de los jóvenes en medio de un clima que dota de cierta legitimidad la facilidad con la cual “supuestamente” se puede hacer dinero desde el delito?, ¿cómo hacer circular y fortalecer en la escuela la producción de discursos que pongan en valor el esfuerzo, la ética y la honestidad como modos de obtener reconocimiento?

### **15- Popular y Suquía: un discurso informal, espontáneo y con humor**

A continuación observamos qué dice un grupo de alumnos cuando se les pregunta por qué escuchan las radios Popular y Suquía:

Paola: Porque lo hacen con humor, informan con humor...

Gloria: Informan de una manera que interesa el tema del que están informando, por ahí vos ponés en otra radio y te están informando de cosas y te aburren...

Kevin: Es que es una radio para adolescente...

Gloria: Ah, y por ahí el otro locutor te está diciendo lo mismo, pero te lo está

---

<sup>79</sup> Martínez Luque toma esa reflexión respecto a la inversión de valores de Míguez, D. y Semán, P. (2006), *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 31.

diciendo de una manera que, digamos, te aburre lo que dice, y vos ponés en esta radio y te está hablando del mismo tema y te lo dice de una manera que te hace llegar...

Yo: ¿Por el humor o por otra cosa?

Gloria: Según... cada uno tiene su estilo de trabajar...

Yo: Y este ¿por qué te parece interesante?, ¿por qué te llega más?

Gloria: Porque lo dice de una manera “que te hace reflexionar las cosas”... hay radios que te quieren “obligar” a que lo hagas. En cambio él no [se refiere al locutor de radio Popular], él si lo querés hacer, bien, y si no... te dice lo que está bien y lo que está mal...

Yo: ¿Kevin querías comentar algo?

Kevin: Quería decir que esas radios son para adolescentes que pasan música... hay radios que hablan nomás... hablan, hablan... no pasan música... (Entrevista a alumnos, 08-08-2005)

Gloria afirma que ella se siente libre con Radio Popular para elegir lo que quiere pensar o hacer, porque el conductor sólo dice lo que está bien y lo que está mal, pero nunca te obliga a que hagas algo. En realidad más que por un discurso verdaderamente democrático la empatía viene dada por el modo en que la audiencia es interpelada, las palabras que usa, el estilo coloquial y desenfadado, el uso del humor y el afecto. Por otro lado, Kevin dice que es una radio que está hecha para adolescentes, destacando que ellos no se aburren porque el programa los tiene en cuenta como destinatarios, en este sentido afirma que el hecho de que pasen bastante música es un “gancho” para ellos. Si bien el alumno dice que la radio hace el programa para los adolescentes, esto no es así ya que sabemos que es un programa que tiene una audiencia diversificada en edades, de todos modos es interesante que ese alumno perciba que la programación está hecha a su medida.

Consideramos que el nivel de interpelación de estas radios está mucho más en los modos de narrar que en los contenidos, en este sentido las prácticas mediáticas son relatos para la interpelación social que actualizan formas de significar y referenciar la vida (Rincón, 2006, p. 15). Desde esa perspectiva, consideramos que la credibilidad y legitimidad de los conductores de estas emisoras se construye en base a la transparencia y

autenticidad en “el decir” que se manifiesta siempre como si dijese exactamente lo que piensa, como si no ocultara nada, porque su decir es siempre tan espontáneo y sobre la marcha que pareciera no haber espacio para la especulación (Martinez Luque, 2012, p. 118).

El enunciador de estas emisoras es verosímil porque no pretende, de modo predominante, convencer, ni persuadir, prácticas que en su ausencia refieren a la deslegitimación y desconfianza sobre las retóricas y las grandes palabras de la política y la moral. (Martinez Luque, 2012, p. 118)<sup>80</sup>

El autor (2012, p. 121) afirma que en estas emisoras los conductores utilizan el habla de la calle, incluso si la situación se presta usan expresiones consideradas groseras, como: “me voy a la mierda”, “dejen de romper las pelotas”, “¿a quién le ganaste otario?...” Modos del habla opuestas a las reglas de la moralidad que han condicionado el discurso mediático durante mucho tiempo y que en la actualidad parece con sus grises diluirse. Martinez Luque (2012, pp. 119-20) afirma que estos recursos de tipo expresivo así como la afectividad explícita presente en estos discursos radiofónicos ocupan un lugar de extrema relevancia en el modo en que se comunican por medio de estas emisoras. El lenguaje se manifiesta desde la singularidad del fuerte acento cordobés, los giros y el lunfardo propio de los habitantes de los barrios populares, como por ejemplo: “che flaco”, “epa pibe”, “ni idea loco”, “qué perra”<sup>81</sup>, “guachin”<sup>82</sup>, “meter la pata”, “está atenti”, etc. La presencia constante de estas expresiones permite al conductor opinar o evaluar abiertamente dando la sensación de cercanía con el oyente y permitiendo la fácil comprensión de lo que dice. De esta manera el conductor no parece artificial, sino que por el contrario habla así, porque es así, y todo lo que dice lo dota de cualidades que lo personalizan y por lo tanto siempre parece manifestarse como auténtico.

De este modo, desde la lógica de estas emisoras y de su competencia con la TV y

---

<sup>80</sup> Martinez Luque toma la reflexión de Martín-Barbero, J. (1987), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Santa Fe de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, p. 111.

<sup>81</sup> El significado de la palabra coloquial “perra” alude a una persona de poca moral del sexo femenino, en este caso se lo usa de forma cariñosa.

<sup>82</sup> La expresión coloquial “guacho” o “guachin” se refiere a aquella persona que no da a conocer rápidamente sus intenciones, en este caso se lo usa como modo de demostrar confianza, amistad.

nuevos medios digitales, no quieren ni pueden ser demandantes. Más bien se proponen como “naturalmente” amigables, cercanas –opuestas a lo extraño– y con predisposición para encontrarse con su público (Martínez Luque, 2012, p. 212). Es por eso que la forma en que el conductor se dirige a su audiencia es reconocido por los alumnos así: “lo hace con humor”, “te lo dice de una manera que te hace llegar”. Estas radios se caracterizan por tener un conductor que dice las cosas desfachatadamente y cierra sus comentarios con frases del estilo: “bueno eso es lo que yo pienso, cada uno sabe lo que hace”, pero a la vez deja sentada su opinión aunque se cuida de no presentarse como arbitrario, sino preocupado por el bien común, implícitamente es como si dijera: si todos pensáramos de esta forma las cosas marcharían mejor. En ambas emisoras:

... se trata de enunciadores que se muestran dispuestos a pronunciarse de manera clara sobre diversos temas aun cuando sus posiciones puedan ser controvertidas o discutibles. Desde ese lugar, construyen sus figuras individuales como comprometidas con las diversas problemáticas cotidianas pero también críticas, auténticas y sinceras. (Martínez Luque, 2012, pp. 117-18)

Estas emisoras usan el humor como “gancho” para la risa fácil, seductora, el ambiente distendido siempre dispuesto al chiste rápido son características que en la actualidad atraviesan la cultura masiva, y en el caso de estas radios se articulan con lo popular. El humor como bien lo destacan las alumnas es un aspecto fundamental de estas radios, permanentemente atraviesa el discurso del conductor donde se efectúan remates, siempre intentando disparar la risa y relajar el ambiente, que a veces viene de noticias propias del estrés de la vida de las grandes urbes. De este modo también se realizan bromas en las que se pueden incluir ridiculizaciones que son aceptadas tanto por parte del conductor cuando vienen de sus oyentes como al contrario, lo cual da la sensación de una simetría en la relación.

Así, este aspecto se muestra como parte de un mecanismo, de específica operatividad, de reproducción de un tipo vínculo e intercambio de equiparación simbólica y, de manera fundamental, es marca de pertenencia a una (s) comunidad



(es) que reconocen estas modalidades de interacción burlesca como válida para sus relaciones comunicativas y fundantes de su sociabilidad. (Martinez Luque, 2012, p. 128)

Los momentos serios en estas radios están reservados para los minutos en que se difunde alguna noticia, ya que se presentan a través de un estilo de locución vinculado primordialmente con la lectura, mientras que los otros están ligados a un estilo de fuerte oralidad. De este modo, se puede observar cierta escisión entre los temas informativos ligados a la complejidad que han ido adquiriendo las sociedades y la necesidad cotidiana de estar informados, y por otro lado temáticas que tienen que ver con el gusto, la diversión y la recreación propia de estos oyentes, mundos que parecen no poder entrar en articulación (Martinez Luque, 2012, p. 103).

Los temas informativos además de presentarse con otro tipo de voz y recursos sonoros, son ubicados en ciertos bloques acotados del programa, con inicio y cierre. Luego puede ser que con alguna noticia más local que dé pie para que el locutor haga algún comentario, éste la comenta con un estilo muy llano y “de entre casa”, por ejemplo sobre un muchacho que cometió un robo, puede decir (como si fuera un familiar): “che, pibe, te equivocaste, lo tenés que reconocer, o ahí debería estar el padre, a veces con un buen sacudón las cosas se componen”. Winocur (2002, p. 77) afirma que la radio reproduce y proyecta denominaciones o formas de expresarse que funcionan como espejos identitarios para los jóvenes, constituyéndose en un discurso que ya no se dirige a los jóvenes, sino que habla con ellos. Abril plantea que el tratamiento familiar que se le da a algunos asuntos en los medios masivos:

... más allá de su posible significación “conservadora” o “reaccionaria”, representa un modo en que la cultura de masas responde a la precariedad de los vínculos y de las referencias normativas en nuestra sociedad posmoderna. Una vez más la comunidad familiar se propone como refugio en una “esfera separada de la vida personal” frente a la incertidumbre y la “intangibilidad de esferas impersonales como la economía, la técnica y la política. (Abril, 2012, s/p)

Con la cita anterior Abril nos da pistas para pensar una de las causas por las que este fenómeno puede haber tomado relevancia en los modos de comunicar de los medios masivos, con lo cual esos discursos cercanos, personales, serían un modo de encontrar una cierta cercanía, confianza y arraigo en un mundo en el cual casi todo se torna volátil.

Al contrario de lo que se viene describiendo respecto a la importancia que el humor ha adquirido en el discurso mediático, en la escuela su legitimidad estuvo siempre asentada en la difusión de contenidos desde un discurso serio, pedagógico, magistral, autocontrolado, racionalista. Está claro que en escuelas como República Argentina, los alumnos han ido introduciendo otro modo de habitarla, si bien tienen que lidiar con cierta expectativa de seriedad, recrean ese tiempo con sus chistes, a veces llenos de doble sentido e ingenio en el aula.

Por otro lado, como se describió antes, el humor entre los oyentes y el conductor de la Radio Popular redefine modos del vínculo entre éste y su público en el cual parecería que se borran las jerarquías y se torna simétrica la relación. Estas nuevas formas de relación que fomentan los medios no son bien digeridas por la escuela, donde se supone que deben funcionar roles claramente asimétricos, con su debida investidura de autoridad y respeto. Por el contrario, se observa la queja constante de los profesores que dicen que estos jóvenes no vienen con la debida educación de la casa, que son boca sucia, que no saben expresarse correctamente, que no entienden que están en un aula con un docente.

La actitud de muchos alumnos de permitirse hacer chistes inclusive usando malas palabras en presencia del docente es una forma de darle continuidad a modos de expresión propios de estos sectores que lógicamente no cambian totalmente por ingresar al espacio de la escuela; aunque también puede ser síntoma de querer llamar la atención, poner en evidencia la diferencia, agredir o asustar al docente. Esto manifiesta el choque entre dos modalidades, por un lado la escolar que intenta inculcar otra forma de comunicación en las relaciones, y por otro la que traen estos jóvenes, quizás también en función de resistir a la desvalorización de la propia identidad allí.

En este sentido, desde la escuela hay mucho por hacer, ya que si bien para muchos docentes el problema de la escuela es el tipo de alumno que pretende incluir, consideramos que el modo en que se interpela a los alumnos pueden colaborar a que éstos se sientan de antemano desertores o repitentes. Nosotros consideramos que por el contrario es la escuela

la que debe cambiar para darles cabida a estos nuevos jóvenes que ingresan. Esta comunicación tendría que insistir sobre la asimetría de los roles entre docentes y alumnos, pero desde una nueva concepción que se distancie de la arbitrariedad y autoritarismos. En la cual se incluya el reconocimiento de la cultura de estos jóvenes, sus modos de comunicarse y las características de su identidad, pero también que se asuma que el aula puede ampliarlas hacia nuevos modos. ¿Cómo hacer eso? Probablemente sea un camino largo, de marchas y contra marchas donde el horizonte sea la clara voluntad política de que ellos se sientan interpelados por los saberes escolares, el personal docente y los directivos.

### **16- La radio y la escuela: tensión en la puja por interpelar a los sectores populares**

Los sectores populares encuentran en los productos industriales de los medios masivos un espacio de expresión y de construcción de la propia identidad que muchas veces no encuentran en otras instituciones sociales. Lo cual hace que los productos de la cultura masiva, como las radios descritas, colaboren a definir y significar prácticas de la cultura popular.

La constitución de los sectores populares como público de estas emisoras pasa, finalmente por la recreación de un tipo de sociabilidad fundada en las relaciones cortas, en el compromiso personal, los lazos de naturaleza afectiva, las expresiones sentimentales y la recuperación de gustos y modalidades de fruición ausentes en otras prácticas significativas emparentadas con la cultura ilustrada y fundadas en matrices racionales-iluministas. (Mata, 1991, p. 43)

Es en el mestizaje de discursos, en la revoltura de sentidos pronunciados y en el lenguaje y los tonos de la oralidad donde muchas veces estos sectores se encuentran representados, reconocidos y valorados. Martín-Barbero (2003, p. 266) nombra lo popular “... en cuanto trama, entrelazamiento de sumisiones y resistencias, de impugnaciones y

complicidades”<sup>83</sup>. En este sentido afirma que lo popular no es sólo reproducción de los intereses dominantes, ni es tampoco un lugar aséptico, de prácticas incontaminadas, sino que vive imbricado en lo masivo y lo industrial. De esta forma, percibimos que las dos radios “cuarteteras” descritas si bien son un espacio para la reproducción de las sujeciones, los límites, los condicionamientos, también son un medio para el reconocimiento y la configuración de la identidad, la inclusión, la resistencia, el trastrocamiento de sentidos desde donde nombrar la diferencia.

De este modo, la licuación que estas radios hacen de los conflictos que viven estos sectores no sucede nunca de forma manipulatoria, sino en relación con otras prácticas más amplias que condicionan su éxito en la construcción de la hegemonía (Martínez Luque, 2012, pp. 222-23). Con lo cual si bien la omisión de ciertas temáticas o tratamientos están intencionalmente omitidos en estos medios, por otro lado logran establecer una línea que marca la frontera entre la propuesta cultural que ellos efectúan y las propuestas que se realizan desde otras prácticas mediáticas que tienden a presentar a la sociedad como si no existiesen diferentes modos de hablar, de relacionarse, de trabajar. Y, fundamentalmente, visibilizan una franja de la población que se siente amenazada por la pobreza y la violencia de una sociedad conflictiva y desigual que cotidianamente refrenda la posibilidad de la desaparición física y acosan al propio cuerpo, con lo cual estas propuestas mediáticas ofrecen modos imaginarios de pervivencia, reproducción y vitalidad.

Quizás un modo interesante de pensar la escuela en relación a las radios estudiadas, sea considerar lo que señala Winocur (2002, p. 115) sobre el hecho de que las radios y recientemente Internet tienen un efecto democratizador independientemente de las intenciones de quienes producen y difunden contenidos. La autora afirma que estos medios permiten ampliar el espectro de temas que se debaten en la sociedad, lo cual hace posible el reconocimiento de las necesidades de otros grupos y valida socialmente sus experiencias, hechos que normalmente no son tomados en cuenta o son discriminados en sus ámbitos de pertenencia más próximos. Consideramos que esta agenda temática construida desde los medios podría aportar a la escuela la posibilidad de una relación más cercana con esos

---

<sup>83</sup> De esta forma Martín-Barbero (2003, p. 319) afirma que “... tras la aparición de las masas urbanas lo popular ya no será lo mismo. Y entonces, o renunciamos a pensar la vigencia cultural de lo popular o si ello tiene aún sentido será no en términos de exterioridad resguardada, sino de imbricación conflictiva en lo masivo”.

contenidos que se difunden, cuestión que le daría un carácter novedoso y permeable a la participación áulica, lo cual no es poca cosa y puede ser fuente de gratificación para los jóvenes al aportar ellos también información y saberes desde lo que ven y oyen a través de los medios.

Freire fue un incansable pensador de cómo enseñar el lenguaje letrado a partir de las vivencias de los sectores populares, puesto que estaba convencido de que si no era así, se podría aprender a leer y escribir, pero siempre lo escrito y pensado por otros. Hoy las vivencias de los jóvenes están articuladas con los sentidos difundidos por los medios de comunicación, con lo cual hay que buscar en esa articulación el “universo vocabular” de ellos. Con “universo vocabular” Freire quiere expresar aquellas palabras cargadas de profundos sentidos para un grupo, porque se anudan a sus prácticas más importantes. Huergo afirma que hoy para que se pueda establecer esa articulación, sería necesario que los docentes aprendieran a relacionar aquello que circula por los medios de comunicación con los contenidos que ellos presentan en el aula y con las marcas de los medios en la subjetividad de los alumnos. El autor afirma que los docentes no están preparados para desarrollar este tipo de prácticas educativas, y por lo tanto sería necesaria una formación, con lo cual dejamos planteado el desafío ¿cómo desarrollar este tipo de prácticas y cómo enseñárselas a los docentes?

## **CAPÍTULO 6**

### **OTRAS PRÁCTICAS MEDIÁTICAS QUE INTERPELAN A LA ESCUELA**

#### **1- Los Simpson: configuraciones de época en torno a la autoridad, la norma y el saber**

##### **1.1- El programa de Los Simpson interpela profundamente a la mayoría de los alumnos**

Durante las entrevistas llamó bastante la atención que casi todos los alumnos dijeran que uno de sus programas preferidos era el de Los Simpson. Nuestra sorpresa se presentó desde una actitud prejuiciosa para imaginar las prácticas mediáticas que realizaba el grupo, ya que consideramos que este programa demanda cierta actitud interpretativa por su complejidad. Su narrativa presenta constantemente dobles sentidos y guiños que el telespectador debe saber captar y comprender con rapidez, con lo cual también hay que dispensarle una atención significativa al relato. Nosotros pensábamos que el grupo sólo mencionaría consumos ligados a una baja demanda de interpretación y sin contenido crítico. El interés profundo que les despiertan Los Simpson y la frecuencia con la cual dicen verlo (todos los días), muestra que existe una heterogeneidad respecto a los otros consumos. Este dato es importante ya que aunque no sea un relato que requiera una interpretación de corte intelectual fuerte, permite visualizar que las prácticas mediáticas de los grupos no son uniformes y que se configuran como una trama compleja con matices y diferencias. Esto también nos permite reflexionar acerca del hecho de encasillar negativamente las capacidades interpretativas de los alumnos cuando se planifica trabajar con ellos un contenido; podríamos animarnos a decir (con algunos recaudos) que según el modo en que se presente el asunto y cómo éste conecte con otras cuestiones de la vida de los jóvenes podría llegar a llamarles la atención, hacer que sostengan el interés y el deseo de conocer.

Respecto de Los Simpson, Lucas Rubinich (2005) se pregunta con asombro qué es lo que hace que este programa sea consumido por una amplísima población juvenil, de muy diversos sectores socioeconómicos y de una cantidad importante de países. Para el autor,

una de las claves más importantes es que Los Simpson reflejan el mundo que les toca vivir hoy a los jóvenes más allá de sus distintas clases sociales, en este sentido hace referencia a la crisis de las instituciones modernas. Ni la familia, ni el Estado, ni la escuela, ni la fábrica funcionan como antes, y esto afecta profundamente los modos en que los sujetos pasan a comportarse sin parámetros claros ni previsibles.

De este modo, Los Simpson mediante el humor irónico representan las nuevas formas no convencionales que los sujetos han ido adquiriendo para relacionarse con las instituciones devaluadas y descreditadas de la modernidad. Los personajes de Los Simpson se muestran muchas veces confundidos, sin certezas para tomar decisiones y orientar el comportamiento, lo cual refleja que ya no hay parámetros morales únicos que ayuden a llevar a cabo las experiencias.

Partimos entonces de este núcleo dramático, que produce humor y risa, presente en la tira de Los Simpson para pensar la relación particular que los alumnos de la escuela República Argentina establecen con él.

## **1.2- Los Simpson: nuevos modos de relación con la norma y la autoridad**

A continuación presentamos qué y de qué modo los alumnos se refieren a la relación que hace años tienen diariamente con el programa de Los Simpson:

Yo: Bueno, a ver Los Simpson, ¿les gusta a ustedes tres?

Todos: Sí.

Yo: Y ¿lo suelen ver diariamente?

Flavio: ¡Todos los días!

Miguel: ¡Todos los días!

Yo: ¿Tanto les gusta Los Simpson?

Flavio: Sí.

Yo: ¿Qué les gusta tanto de Los Simpson?

Flavio: ¡Que es chistoso!

Miguel: ¡Que hacen cosas divertidas!

Flavio: ¡Claro!

Yo: Y a ver si se acuerdan de algún capítulo que les haya parecido divertido, o alguna anécdota de alguno de los personajes...

Lukas: Todo.

Yo: ¿Tratan temas de la familia, de la escuela...?

Flavio: Sí, es como en la casa algunas veces también...

Yo: ¿Por ejemplo, Flavio, alguna situación que vos te acuerdes...?

Flavio: Las peleas entre los hermanos.

Lukas: Cómo pelea Bart con Lisa.

Yo: Sí, esas cosas pasan en la casa, ¿no? ¿En qué casa no hay pelea entre los padres, los hijos...?

Miguel: Mi papá te ahorca (imita una escena del programa).

Flavio: El padre los ahorca, ¡está diciendo!

Miguel: ¡Yo te voy ahorcar!

Todos: ¡Jajaja! (Entrevista a alumnos, 28-07-2010)

De la entrevista, destacamos que Flavio dice que lo que sucede en Los Simpson a veces es parecido a lo que vive en su casa, como son por ejemplo las peleas entre hermanos; o sea que no sólo establecen una relación de cercanía entre las discusiones familiares presentes en el programa con las de cualquier hogar, sino el modo en que éstas son mostradas. Este dato nos pareció importante y también es mencionado por una profesora. A continuación la profesora Silvana vuelve a plantear esta cercanía entre el programa y las vivencias cotidianas de cualquier familia:

Sí, y es curioso lo que ha logrado el creador de Los Simpson, es increíble, ¿no? Yo creo que tiene mucho de cotidiano, el hecho de que los alumnos se pueden ver, tiene mucha cosa de familia, que por más que sea la yanqui media-baja, tiene muchas cosas que lo hace muy pariente a cualquier hogar. Homero es un obrero, ella es una ama de casa, los hijos ya son otra cosa, y hay toda una serie de condimentos que en algún lugar te toca, y vas a decir: “¡Ay! esa soy yo”, “eso me pasó a mí”, permanentemente y da para todo. (...) Hay toda una identificación con la vida



cotidiana de los detalles, de las relaciones humanas, afectivas... (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

La docente destaca que ella se puede reconocer en las situaciones cotidianas que atraviesan los personajes de este programa. En cada capítulo ellos pasan por momentos álgidos, porque se presentan distintos tipos de conflictos de la vida familiar, lo cual hace que deban tomar decisiones y luego vérselas con las consecuencias. En el medio de todo este relato los personajes explicitan sus fuertes contradicciones, sus dudas e incoherencias para llevar adelante las distintas emociones y deseos.

El relato de la familia de Los Simpson y sus peripecias no tendrían sentido si no reflejaran la actualidad social en la cual los telespectadores se ven inmersos. Como lo señalamos, las instituciones modernas que fueron tan sólidas en otro momento, son cuestionadas en el programa y se explicitan todas las contradicciones por las que atraviesan hoy. En ese sentido, recuperamos de la primera entrevista de este texto el modo en que los alumnos cuentan que Homero y Bart se pelean, los estudiantes recuerdan que Homero se disgusta con su hijo e intenta ahorcarlo. En esos episodios Homero no discute con Bart, no lo reta, ni intenta explicarle nada, no usa la palabra para relacionarse con su hijo, directamente le salta al cuello con total impunidad y deja aflorar sus impulsos. Esto pone en evidencia que la relación asimétrica, que se supone debe existir entre un padre y su hijo no está presente en la relación entre Bart y Homero.

Para Bafico (2009, s/p), Homero representa una paternidad fallida extrema, porque no cumple con la función paterna más básica que sería instalar el cumplimiento de las normas y el sentido de autoridad. Esto produce el descrédito en su paternidad, lo cual se evidencia porque su hijo Bart no se pueda identificar con las insignias respecto a la autoridad y a la ley que transmite su padre, de hecho Bart es un pequeño delincuente que constantemente trama artimañas para salirse con la suya pasando por alto las figuras de autoridad.

De este modo, Los Simpson presentan un tipo de cotidianeidad en la cual las instituciones modernas, como la familia, no se muestran como antes, ya no son consistentes, con lo cual tampoco garantizan una sociedad cohesionada. Como lo señalaron los alumnos anteriormente, se representa la relación entre padre e hijo (Homero y Bart) a

partir de los desbordes y dificultades para lidiar con las normas familiares que permiten una convivencia funcional e integrada. En este programa, el padre y el hijo tienen comportamientos similares, inclusive Homero es tan o más irresponsable que su hijo que es un preadolescente. Homero muchas veces llega a tener una actitud que puede ser considerada canallesca o corrupta, porque manipula a los demás en función de conseguir algún beneficio propio sin tener en cuenta las consecuencias que ello puede tener en su familia, en su trabajo... (Laso y Fariña, 2012, s/p).

Rubinich se pregunta: ¿qué ven los jóvenes en Homero Simpson?, ¿por qué genera simpatía y adhesión un personaje que no responde precisamente a los modelos de buen padre, buen ciudadano y buen trabajador? El autor destaca que si su investigación hubiese sido hecha 20 o 30 años atrás los referentes de ficción entre los jóvenes hubiesen sido héroes positivos. Como de hecho, desde esta tesis, podemos reconocer a partir del ejemplo de la serie de televisión estadounidense *Los Ingalls* que entre 1974 y 1983 retrató una familia funcional, en la cual las normas se cumplían y las asimetrías en las relaciones tenían plena vigencia. El único personaje de *Los Simpson* que se preocupa por los demás, sostiene valores altruistas y conserva sus ideales es Lisa, la hermana de Bart, pero por eso mismo está sola, tiene dificultades para ser escuchada, sufre y finalmente se la percibe como una “desadaptada” social.

Consideramos que lo descrito en *Los Simpson* refleja lo que sucede en la institución escolar, ya que en la escuela República Argentina se pudo observar que los alumnos cuestionan o se quejan constantemente de las normas que deben seguir, como por ejemplo el uso del uniforme, los horarios para entrar o salir del aula, los pocos minutos que se dejan para el recreo, a los profesores que no dan chances para recuperar alguna nota, todo puede ser motivo de puesta en cuestión. No vamos a entrar aquí a desmenuzar si en algunos de estos reclamos tienen o no razón, nos importa mostrar que las normas no son acatadas tan fácilmente. A pesar de todo esto es importante considerar que los jóvenes siguen yendo a la escuela y pasando ahí gran parte de sus vidas, con lo cual el caos normativo es grande, pero los alumnos muestran el interés de estar y la institución no llega a desestabilizarse totalmente. A partir de lo desarrollado nos preguntamos: ¿cómo construir consenso entre los estudiantes para que respeten las normas y así éstas puedan ser consistentes y faciliten el trabajo diario de los docentes?, ¿cómo establecer en la escuela significantes fuertes para

construir normas que le den coherencia y unidad a la comunidad educativa? Durante una entrevista, una alumna manifestó que cuando surgen conflictos en el aula sólo se los reta, pero nunca se los escucha. Otra de ellas planteó que en la escuela a veces “hay que estudiar cosas sin sentido”, con lo cual nos preguntamos: ¿de qué modo la desacralización de las instituciones y del mundo adulto, implica para los alumnos nuevas expectativas en torno a cómo relacionarse con los profesores, las normas y los saberes?

### **1.3- Los Simpson: un relato no tan incorrecto ni trasgresor**

A continuación las alumnas comentan sobre los dos personajes que el grupo considera más divertidos y por qué:

Yo: A ver si alguna me puede contar alguna situación de Los Simpson que les hace gracia...

Juana: Y... más sobre Homero y Bart, que son los más moqueros.<sup>84</sup>

Varias: ¡Sííí!

Bibiana: Se pelean entre ellos, a Homero le pasa algo malo y te hace reír. (Entrevista a alumnas, 03-06-2010)

Es importante destacar que si bien Homero es un desastre como trabajador, como padre, como marido, como amigo, los alumnos reconocen que también puede ser bueno y dan como ejemplo los momentos en que él es cariñoso con su esposa o cuida a sus hijos. De este modo, pareciera que Los Simpson interpelan, entre otras razones, porque si bien muestran el mundo caótico e incierto en el que los personajes se mueven y resuelven sus contradicciones, a veces sin ser honestos o considerados, tampoco son del todo incorrectos. Con lo cual, a pesar de todas las incoherencias que porta la familia y la confusión de valores en la que vive, Los Simpson dan la sensación de una familia en la que hay espacio para la felicidad, porque sus personajes sienten, se enamoran, festejan, tienen hijos, trabajan, o sea también les suceden cosas positivas e inclusive Homero y Bart tienen sus

---

<sup>84</sup> La expresión coloquial “moquero” significa una persona que hacen lío.

momentos tiernos. Hay algo de la normalidad y armonía de lo cotidiano que se mantiene a pesar del desorden reinante, y finalmente es una familia a la que también le pasan cosas lindas. De esta forma lo expresó una alumna: “a Los Simpson siempre les va bien, y siempre aprenden algo nuevo” o como lo señaló otra: “ellos tienen una buena vida, nunca les falta nada y tienen plata”.

En este sentido, podríamos pensar que Los Simpson es un tipo de relato que también otorga algo de sentido cohesionador a los referentes institucionales modernos que se han tornado caóticos y confusos; ya que a pesar de todo en los capítulos de Los Simpson se reafirma la sociedad en la cual vivimos, las instituciones pueden ser más o menos frágiles, pero siempre subsisten al desorden y finalmente la vida continúa. Inclusive la tira aunque muestra las transformaciones de las instituciones modernas, también presenta otras desde paradigmas clásicos (modernos) como es el caso de la composición de la familia de Los Simpson:

Comparado con los ejemplos de tipologías familiares fragmentadas y complejas (actuales)... Los Simpson's son una familia clásica, con una estructura propia de la modernidad, o aún más antigua. Homero sigue representando al Pater Familia, jugando su rol masculino tradicional a través de atributos que, aunque presentados en forma desmesurada o paródica, son característicos de este modelo: bebe alcohol, le gustan los deportes, es insensible en torno a lo estético o lo artístico, es el que trabaja fuera del hogar y trae el sustento para mantener a la familia. (Enrique Virdó, 2006, p. 92)

Con lo cual, en esta tira las instituciones y los vínculos se tensan, fragilizan y pareciera que se pudieran quebrar, pero siempre retornan a su propia inercia existencial, como si no hubiese otra posibilidad, y en este sentido la familia patriarcal se confirma como la única indefectiblemente. De este modo, por ejemplo, existen capítulos en los cuales Homero puede intentar sacar ventaja de los demás en beneficio propio, desde una actitud abiertamente individualista, pero en algún momento del relato se le viene su propia actitud en contra y debe repensar y hacer algún tipo de renuncia. Lo cual muestra que hasta el más impulsivo y fuera de la ley debe finalmente acatar el límite y encauzarse dentro de las

normas sociales. Los Simpson reflejan la crisis actual respecto a los referentes básicos de la sociedad moderna, pero a su vez aseguran cierto margen de continuidad, al final nada es tan catastrófico, ya que algo de los viejos ideales y valores se mantienen como para permitir la sobrevivencia de las instituciones y de los vínculos sociales. De este modo, en el marco de la confusión que impera en la actualidad, Los Simpson transmiten alguna consistencia al recuperar y reafirmar algunos valores y referentes básicos y quizás desde ese lugar también sirve para hacer más tolerable para el telespectador la confusión y el caos reinante en la sociedad.

Consideramos que los aspectos anteriores descritos de Los Simpson también reflejan la institución escolar, ya que en medio del desorden y la dispersión, ella sigue estando ahí, aunque sea desacreditada y un tanto venida abajo, pero al menos los jóvenes encuentran en esa institución un espacio que los aloja tanto objetiva como subjetivamente, que los mantiene al resguardo de los peligros de la calle, que les da algunas pistas simbólicas para entender el mundo y sus existencias singulares. Con lo cual la institución a pesar de su pérdida de legitimidad y sentido, sigue en pie proveyendo sentido y cohesionando a la sociedad.

El desafío sería que la escuela aproveche el lugar clave que tiene en la formación de los jóvenes y lo consolide a partir de reconocer el mundo confuso y conflictivo que ellos viven, el cual demanda ser cada vez más resignificado para que pueda ser transitado lo menos traumáticamente posible. De hecho consideramos que la escuela pública ha hecho un esfuerzo en ese sentido, por ejemplo en el caso de los docentes muchos de ellos apoyan a sus alumnos frente a las dudas y contradicciones respecto a seguir o no sus estudios; le dan una segunda chance a un pésimo alumno, porque han visto que otros pudieron cambiar; hablan con ellos sobre el consumo drogas, porque saben que varios de ellos están perturbados en clases. Con lo cual la escuela se sigue constituyendo, desde diversos aspectos, en una institución que garantiza ciertas seguridades y senderos para que los jóvenes transiten la crisis de la modernidad.

#### 1.4- Saberes fragmentados en Los Simpson

A continuación presentamos un fragmento de entrevista en la cual Silvana, la profesora de artes plásticas, comenta sobre una serie de pequeños saberes culturales que se difunden a través de Los Simpson:

Hay cosas que a mí se me escapan, cuando mete mucha información de música, de cine, por ahí mi hija me va diciendo “mamá es que ese es el saxofonista más importante” y me va contando. (...) Una vez me pasó que estaba dando una clase de Picasso y lo conocían al pintor por Los Simpson, hay un capítulo que se van a visitar el museo entonces así “a lo Simpson” se muestran las obras de los grandes maestros, entonces los chicos conocían a Picasso de una tira de Los Simpson. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

Resulta interesante la observación que realiza la profesora, ella se sorprendió con el hecho de que sus alumnos conocieran las obras de Picasso y más aún cuando se enteró el modo en que eso había sucedido. Se trata de un reformateo absoluto de esas obras desde el “lenguaje Simpson”, los alumnos reconocen al pintor y a sus obras en la clase de Silvana, porque algo les había quedado en la memoria de algún capítulo de Los Simpson, cuestión que nos manifiesta una profusa intertextualidad de los saberes y discursos en la actualidad. ¿Cómo se usan las nuevas intertextualidades hoy en las prácticas escolares?, ¿se las reconoce, se las aprovecha, se las ignora?, ¿tendrían valor para producir mayor interés y ampliar o profundizar saberes?, ¿cómo?

La profesora Silvana nos amplió su percepción sobre el modo en que los medios de comunicación difunden saberes de diversa índole y los alumnos después llevan eso a clases. Y si bien a continuación ella ya no habla más de Los Simpson, decidimos agregar dos fragmentos más de su entrevista, puesto que consideramos que nos permite tratar este tema con mayor perspectiva:

Silvana: Yo no podría hablar de muchas cosas que puedo hablar con ellos, de confines del mundo y lo saben por el canal de cable, lo saben por Internet, y puedo

hablar de muchas más cosas, y comparar y referirme, por ejemplo acá no existe el aborto pero en otros países sí.

Yo: Y ¿ellos están al tanto de esas cosas?

Silvana: Están al tanto. Y eso se lo debemos a los medios no a la escuela.

Yo: Y qué otras cosas, profundizando en esto que me parece interesante, ¿qué saben ellos a través de los medios que vos podés rescatar en tus clases o en la conversación con ellos?

Silvana: Y saben, que sé yo. En algún momento registran las diferencias entre Oceanía y Europa, que sé yo, aunque sea desde lo visual, y se enteran de cosas que nosotras no nos enterábamos. Nosotras teníamos un libro que nos daban en la escuela, por ahí literatura de algún padre que el hijo tenía la suerte de que tuviera esa afinidad. Pero hoy los chicos ingresan a Internet y pueden buscar todo, y jugando, jugando van a parar a lugares así, por ejemplo no lo ubican a Fidel Castro, pero cuando yo lo nombro saben de quién hablo. Y en eso me doy cuenta que está bueno que existan los medios. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

Como lo señala Thompson (1998), es interesante observar que la profesora reafirma y amplía la idea de que en la actualidad los jóvenes construyen sus referentes a partir de elementos tomados de mundos distantes en relación a sus posibilidades inmediatas de acceso a esas experiencias. El mundo subjetivo entonces se torna híbrido en la medida en que conviven elementos culturales de diferentes ambientes, de distintos lugares y tiempos; mezclándose experiencias del medio cercano e inmediatas con otras provenientes de los medios y por lo tanto mediadas.

Silvana amplía un poco más su percepción sobre esta presencia de los medios en los saberes de sus alumnos:

Yo: ¿Cómo que tienen mucha información hoy los jóvenes?

Silvana: Sin utilidad, pero digo se puede canalizar eso, a partir de esos contactos que tienen ellos con la tecnología, uno en la escuela podría como acomodarles el mundo. Y ellos se interesarían mucho.

Yo: ¿Porque es un interés que ya viene mediado por la tecnología, por la actualidad?

Silvana: Por la curiosidad que les produce la tecnología, ellos de curiosos se meten, qué sacan ahí, sí entretenimiento, pero es mucha curiosidad, es la novedad del medio, pero de lo que contiene también. (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010)

Martín-Barbero señala que muchas veces los maestros se disgustan, porque los jóvenes no logran memorizar contenidos, como puede ser en geografía el nombre de los países y de sus capitales. Lo que sucede, según el autor, es que los maestros no tienen idea que hoy los jóvenes poseen su propia geografía, ligada a la música o a los personajes del cine que les gusta. O sea tienen una geografía ligada al presente, no un recitado de datos del pasado, y agrega que en general se enseña una geografía completamente asocial, y los muchachos y las muchachas tienen una geografía muy clara, por ejemplo saben que en África están pasando cosas y los maestros no tienen ni idea, entonces les interesa esa África donde pasan cosas que les conciernen a ellos, como por ejemplo que en África se hace cine, y los jóvenes sí lo saben y están viendo las películas que se hacen en Nigeria (Martín-Barbero, 2014, s/p). Consideramos que la escuela hoy no puede dejar de preguntarse y reflexionar respecto a esta nueva discursividad intertextual que nos constituye y habitamos, donde se presentan mixturados relatos de los distintos ámbitos: artísticos, periodísticos, científicos, lo cual hace que también se mezclen diferentes registros textuales: académicos, de sentido común, mediáticos. ¿Qué está sucediendo con esta nueva discursividad en la escuela?, ¿de qué modo puede la escuela reorganizar y resemantizar esa fragmentación y mezcla discursiva que tanto interpela a los jóvenes?





## **2- El móvil en la escuela**

### **2.1- El uso del móvil para escuchar música: intentos por extinguir la monotonía del aula**

Cuando ingresamos a nuestra segunda etapa de campo (2010) y observamos las clases, nos impactó el hecho de que cada alumno tuviera su móvil y a su vez eso presentara nuevas comunicaciones que eran irruptoras de los modos prescritos para mantener el orden allí. Con lo cual este aparato produjo desde el inicio fuertes discusiones y hasta enfrentamientos entre docentes y preceptores, porque no todos los docentes llevaban a la práctica del mismo modo la prohibición de su uso durante las clases.

A continuación transcribimos una parte de la entrevista con Dilma, una de las preceptoras más antiguas, que manifiesta su enojo por el modo en que los docentes permiten el uso del móvil en clase siendo que el gobierno provincial lo ha prohibido:

Los chicos usan los móviles en las clases pero no deberían hacerlo, porque así lo establece el reglamento del Ministerio de Educación, entonces no entiendo por qué algunos profesores lo permiten, o hacen de cuenta que no lo ven; hay una incoherencia entre los profesores, algunos los permiten y otros no. Los otros días le pregunto a una profesora qué hacían los alumnos con el móvil en su clase, y me dice que estaban escuchando música, entonces yo digo y para qué está la resolución del Ministerio. Si quiere escuchar música que pida el grabador y planifique la clase con ese instrumento. (Entrevista a Dilma, preceptora, 22-09-2011)

Si bien en las observaciones de campo durante las clases de diferentes docentes se evidenció que en la práctica cada uno de ellos asumía una postura (o estrategia) personal respecto a cómo restringir el uso del móvil en el aula, en general estaba presente la preocupación de que el móvil no produjera un problema de desatención. Por ejemplo, una docente, Ana Laura, comentó que ella no estaba dispuesta a retenerle el móvil a un alumno hasta el final de su hora (como aconsejaba la preceptora Dilma si el alumno lo sacaba de la mochila en clases). Durante las observaciones de clases se percibió que en varias ocasiones

los alumnos discretamente lo usaban, ya sea para jugar, mensajearse, revisar o ver una foto con algún compañero, situaciones que también llenan esos espacios vacíos en los que los estudiantes manifiestan insistentemente que se aburren. El pequeño tamaño del móvil y su uso cada vez más táctil también colabora para que ellos se den “maña” para usarlo sin el control del adulto.

En la entrevista con la preceptora transcrita anteriormente, ésta señala que una docente permitió en su clase que los alumnos escucharan música con el móvil mientras resolvían unos ejercicios. La preceptora argumenta que sólo tiene sentido que la docente use la música en su clase si es en base a una estrategia educativa, si es parte necesaria de la actividad planificada del día, y en ese caso debe solicitar de antemano el aparato de música a la institución, caso contrario correspondería que la clase se dé (o pretenda darse) en silencio o al menos sin música. Pero la preceptora está hablando desde una realidad totalmente diferente a la descrita por la docente, ésta aceptó que los alumnos dejaran la música de fondo mientras realizaba la práctica educativa, porque de ese modo parece que a ellos (y por ende a la docente también) se les hace más llevadero ese momento. De este modo, podemos registrar que hoy en el aula suceden situaciones muy novedosas, que rompen con el orden establecido, sin previo aviso, con lo cual los docentes deben decidir cómo resolver tensiones que antes eran impensadas, ya nadie tiene, ni puede tener, el control total de lo que sucede allí, y esto para algunos adultos tiene como efecto aferrarse aún más a las reglas conocidas.

A partir del ejemplo de la docente y la música, consideramos que en muchas ocasiones los profesores ensayan nuevas negociaciones con sus alumnos, porque es la estrategia que encuentran para que no se termine de desmoronar todo el aparato áulico, lo cual también implica tratar de que los estudiantes cumplan con las actividades solicitadas con el menor desgaste y súplica posible. La preceptora toma ese asunto como que los profesores prefieren hacer de cuenta que no ven el uso del móvil en el aula, pero nosotros consideramos que lo que se observa en clase a veces es mucho más complejo.

En este sentido, agregamos un ejemplo personal, dado que en la actualidad me tocó pasar por una situación similar. Estaba dando clases en un primer año de la secundaria en otra escuela, y me preocupaba precisamente el hecho de que mis alumnos no estuvieran dispuestos a sacarse los auriculares para atender las clases. Entonces fui a consultarle a la

coordinadora de curso qué hacer y ella me explicó que yo debía permitírselo, porque de ese modo ellos escuchaban música y no se aburrían y además era lo que hacían todo el día, si yo les sacaba los auriculares sería muy difícil sostener la clase. Las negociaciones con mis alumnos fueron variando según cada día, lo que sí me llamó la atención fue percibir que con los auriculares efectivamente tenían más disposición para permanecer sentados y entregar la tarea más o menos hecha. Esto me resulta un tanto contradictorio, ¿podría la música movida que escuchan estos jóvenes devolverles algo de la atención y la quietud perdida a raíz de los mismo medios de comunicación?

A partir de lo dicho, consideramos que la argumentación de la preceptora no va acorde a la realidad que los docentes a veces viven en el aula, el uso de la música en estas dos situaciones descritas no son parte de una actividad educativa, como pretendería la preceptora, sino algo muy diferente y precario. Esto muestra la complejidad que hoy habita el aula y la cultura juvenil, porque la música no es neutral, menos aún la música estridente que ellos suelen escuchar, lo cual impacta en el modo de hacer las actividades, dispone a otro tipo de atención, a otra disposición sobre el cuerpo, en definitiva influye en el orden del tiempo-espacio del aula que se supone debe ser mucho más fijo, secuencial, seriado y repetitivo. También les demuestra a los estudiantes que ellos pueden llevar al aula el móvil y negociar allí –con cierto poder– su uso. Estas nuevas situaciones, que se pueden disparar con la introducción de la música, no sintonizan con el tipo de planificación que espera la preceptora, ya que es un tiempo-espacio en el aula librado a lo espontáneo que traen los estudiantes con sus cuerpos movedizos y sus ganas de hablar, de reírse, de contarse cosas. Para la mirada de la preceptora, ubicada en la lógica tradicional y disciplinaria de la escuela, estas nuevas situaciones que ayuda a introducir la tecnología, menoscaban las técnicas de control que permiten el funcionamiento “adecuado” de la institución. Probablemente varios docentes piensan igual, con la diferencia que al estar dentro del aula se ven presionados a buscarle la vuelta o en última instancia a ceder.

Según lo descrito, los alumnos trabajan más en medio del bochinche de la música, pero el asunto no termina ahí, sino que empieza. Si bien se puede estar de acuerdo que el régimen disciplinario que aún da forma a la escuela en muchas situaciones es arbitrario y autoritario, tampoco podemos sin más vaciar de sentido sus dispositivos para que cierta espontaneidad oriente el desacomodo que sufre el aula. De este modo, Sibilia (2012, p. 99)

dice que una cuestión deseable puede ser que el Estado afloje las tenazas disciplinarias, pero otra muy diferente es que ya no garantice la igualdad y la emancipación que supone o debe suponer la enseñanza pública. Lo cual advierte sobre la necesidad de repensar mucho bajo qué condiciones nuevas se podría dar el proceso de aprendizaje hoy, seguramente ya no es del mismo modo que antes, pero tampoco sería positivo que quede librado a las puras negociaciones-imposiciones de los alumnos y sus móviles.

Las nuevas tecnologías están presentes constantemente en la vida de los sujetos, en la calle, en una confitería o en la casa y producen un fuerte trastocamiento de los sentidos de lo público y de lo privado, de lo lejano y lo cercano, del trabajo y del ocio, con lo cual la escuela es un espacio más donde esto pretende manifestarse, produciendo efectos desestabilizadores para sus prácticas. Pero la escuela, a diferencia de otros espacios, tiene el mandato de formar a los jóvenes, de enseñar criterios de saber con cierta complejidad, profundidad, rigurosidad, si en este espacio también proliferan los múltiples estímulos tecnológicos, como son los musicales, nos interrogamos: ¿se puede producir una reflexión intelectual con la música (estridente) que los jóvenes suelen escuchar?, ¿para qué sirve abdicar del silencio e introducir la música como una exigencia de los alumnos para trabajar?, ¿qué otras opciones serían posibles para no caer en las típicas prohibiciones contraproducentes, ni tampoco en promover un hedonismo vacío?, ¿cómo repensar nuevos ritmos y disposiciones corporales y subjetivas en la escuela, que no nieguen la reflexión que ese espacio formativo público-político debe garantizar?

## **2.2- El uso del móvil se resiste a ser reglamentado por la escuela**

Destacamos que la desorientación para regular el uso del móvil en la escuela se presentó desde su inicio. En la Argentina este tipo de normativa es potestad de cada Ministerio de Educación Provincial con lo cual de entrada se observaron divergencias de criterio, porque mientras algunas provincias lo prohibieron, otras optaron por regularlo y otras por dejarlo a criterio de cada establecimiento. Y en un corto lapso de tiempo se empezó a observar algo novedoso y a su vez contradictorio para con aquellas provincias que lo habían prohibido como Córdoba; en Internet se empezaron a encontrar experiencias

dentro del país que ponen en valor a aquellos docentes que han sabido darle algún tipo de uso educativo al móvil, en algunos casos son sitios web de origen estatal, que documentan y promueven ese tipo de experiencias, ya sea como calculadora, filmadora, búsqueda de información por Internet o máquina de fotos.

Por otro lado, se observó que una de las particularidades que introduce este medio como limitación, para que la escuela prohíba tajantemente su uso, es el hecho de que es un aparato de comunicación que ni siquiera se deja conocer del todo, porque día a día incorpora nuevas funciones y deja obsoletas a otras; por otro lado también presenta usos que no son fáciles de prohibir como aquellos ligados a necesidades o urgencias de comunicación: alumnas que dejan su bebé a cargo de alguien, otros que vienen de muy lejos o tienen un familiar enfermo. Winocur (2008, p. 179) señala que el móvil funciona cohesionando a los miembros de las familias y sus nuevas dinámicas que son más dispersas y fragmentadas que antes, incluyendo el hecho de que la madre no es ya la figura que centraliza y organiza la vida doméstica como antes y que también sale a trabajar.

Por todos estos motivos, quienes más conocen las nuevas funciones técnicas que el móvil incorpora día a día, así como las comunicaciones domésticas de urgencia que realizan con él son los mismos estudiantes que deben ser los sujetos reglados, y hasta acá en esta escuela ellos nunca participaron ni fueron consultados para definir las normas institucionales que deben acatar. No hay ninguna experiencia previa en torno a cómo producir un tipo de reglamento diferente que sea alternativo al esquema tradicional en el cual los alumnos deben obedecer prescripciones elaboradas sin su participación.

Según Sibilia el problema actual no es la imposición de reglas demasiado duras, ni se sufre por ser demasiado sacrificado obedecerlas como antes, el problema actual es que no existen o se han vuelto impotentes. Con lo cual se hace necesario instituir un espacio que permita que se establezca un diálogo, incluso entre docentes y alumnos. En este sentido, ante el desdibujamiento del aparataje legal, las reglas cada vez más precarias y temporarias deben ser negociadas y enunciadas en cada situación, en vez de dar por sentado que ellas existen de modo implícito y de que deberían ser seguidas por unanimidad. En este sentido Sibilia explica que:

Al desaparecer aquel sustrato común y cohesionador, aunque también arbitrario y opresor, sobre cuya superficie se inscribían sucesivamente los trazos de la subjetividad disciplinaria, todo debe ser construido en el momento –por ejemplo, en cada encuentro en el aula–, sin las certezas que propiciaba la suposición de que habría un suelo básico compartido. Ahora hay que aprender a habitar situaciones sin pretender transposiciones reglamentarias entre ellas. (2012, pp. 96-97)

Sibilia (2012, p. 98) plantea que el desfondamiento de las instituciones modernas, como la escuela, guarda estrecha relación con la dificultad contemporánea de establecer algún tipo de orden institucional, porque falta una cohesión simbólica implícita en los proyectos y valores compartidos, en definitiva porque es el mismo Estado nación que amparaba estas instituciones el que ha perdido peso y capacidad de orientar al conjunto social. De este modo, lo que se percibe y se habita es un desorden institucional que requiere ser reglado de un modo nuevo, ya no con el peso de la ley universal de otrora, sino a una escala menor, situacional, pero potente desde el cual se pueda construir un sentido que cohesione y comunique. Con lo cual, la participación de los alumnos en la elaboración de las reglas podría hacer la diferencia, para que luego sea más viable que las cumplan, a partir de un nuevo tipo de consenso trabajado con ellos, que no se dé por sentado, sino que permita la construcción colectiva, con las idas y vueltas que ello conlleva, y luego con las mediaciones que el espacio de la sala de aula y la presencia del docente amplían y consolidan. Hay que asumir que esto es un gran desafío lleno de complejidades, mucho más fácil es escribir una norma y establecer una obediencia absoluta a ella, pero sea cual sea la perspectiva pedagógica con la cual simpatizamos, hay que reconocer que esto ya no funciona.

### **2.3- Los muros escolares ya no garantizan el encierro**

Deleuze (1991) señala que desde hace algunas décadas estamos transitando de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control y que este pasaje está instalando nuevas condiciones para la construcción del cuerpo y de la subjetividad contemporánea.

Los espacios cerrados de las instituciones modernas, incluida la escuela, ya no garantizan la posibilidad de controlar y disciplinar a los individuos. En este sentido, como se describió anteriormente respecto al uso del móvil en la escuela, se observó que este aparato permite que los alumnos sorteen el encierro institucional y se comuniquen con su exterior. Con lo cual consideramos que el móvil sirve para presionar el paso de la sociedad disciplinaria hacia la sociedad de control. El móvil puede ser pensado como un instrumento de las nuevas sociedades que impacta en la escuela, como máquina tecnológica que ésta también es, tensionando los modos en que ella se organiza y promoviendo un desacople de sus técnicas para controlar el encierro. El uso del móvil no puede ser reglado fácilmente, ahora esta tecnología permite escabullir ciertos controles y propone nuevas posibilidades y márgenes de acción-comunicación para los estudiantes que hasta hace poco eran impensados al interior de los amurallados edificios escolares.

De este modo, las nuevas tecnologías, Internet y el móvil, hacen que pierda sentido mantener a los niños y adolescentes encerrados en edificios, ya que con esos dispositivos pueden sortear las paredes del aula e inmiscuirse en las redes virtuales. Según Sibilia, la escuela es una tecnología de época, su disposición disciplinaria se constituyó acorde al de las demás instituciones modernas y estaban todas amparadas en la organización científico-técnica que dictaba el Estado nación. La escuela como tecnología de época fabricaba un tipo de sujeto capaz de pasar horas en silencio, con el cuerpo inmóvil, concentrado y en soledad, eran condiciones que también reforzaban otras instituciones como la iglesia, el hospital, la cárcel.

Sibilia (2012, p. 176) afirma que el régimen disciplinario está siendo abandonando, y que quizás no sea solo el espíritu empresarial que todo lo impregna la nueva institución modélica, sino más precisamente una red de conexión global como Internet, o bien la malla de telefonía móvil, o las redes sociales como Facebook y Twitter. Estas redes ya han infiltrado las paredes de las escuelas y si bien no se ha producido el derrumbe físico de sus muros, sí el simbólico y el virtual.

Ya no es necesario el encierro para controlar a los sujetos, las redes permiten señalar en cada instante dónde, cuándo y qué está haciendo cada uno en la “más absoluta libertad” de los lugares abiertos.



Así en vez de la *prisión* –con sus rejas, candados, normas estrictas y severas puniciones–, tendríamos cada vez más como modelo universal una *red* electrónica abierta y sin cables, a la cual cada uno se conecta libremente y por espontánea voluntad: sólo dónde, cuándo y si lo desea. Por eso, en aquellos lugares en que imperaban las rispideces del *confinamiento* para educar a los ciudadanos decimonónicos con la fuerza de la sangre, el sudor y la palabra, ahora se despliegan las atractivas tramas de la *conexión*, que opera de otro modo y con distintos objetivos: encantando a los consumidores contemporáneos con sus incontables delicias transmediáticas. (Sibilia, 2012, pp. 176-77)

Desde una perspectiva macro-social, la autora nos aclara que esta nueva sociedad de control se pudo constituir de modo paradójico como consecuencia de las acciones que rodearon al mayo del 68, en las que se presentaban muchas críticas que cuestionaban aspectos importantes del proyecto moderno que eran motivo de sufrimiento, como los dispositivos escolares: estructuras repetitivas con horarios rígidos donde los niños y adolescentes debían encajar. Las tecnologías digitales rompen con el andamiaje moral de estas instituciones con lo cual los fuertes cuestionamientos que eclosionaron en mayo del 68 tuvieron éxito, pero no en el sentido de una alternativa libertaria a la que se aspiraba. Lo que sucedió es que el capitalismo dejó de ser disciplinario, basado en la ética protestante y la moral burguesa, e incorporó el placer, la creatividad, la imaginación, la espontaneidad, o sea se perfeccionó (Sibilia, 2014). Con lo cual estamos en una situación de dominación mucho más sutil e invisible, ya no son necesarios los espacios cerrados, los castigos, las obligaciones, porque se desea participar de esta red que casi todo lo incorpora y lo hace rentable.

Desde esta tesis, nosotros consideramos indispensable seguir apostando tenazmente por la escuela pública como un espacio, si no de encierro como antes, sí de reunión de los cuerpos y de las subjetividades, que permita el encuentro cara a cara entre generaciones y entre pares, en los cuales los profesores sigan poniendo en juego recursos semióticos (dramatúrgicos, vocales, lingüísticos), en función de que los alumnos se hagan preguntas, tengan deseo de saber, de relacionarse, de participar en la comunidad, cuestiones que no pueden ser sustituidas desde las comunicaciones telemáticas

## 2.4- El móvil como marca de la identidad juvenil

Durante las entrevistas realizadas para esta tesis con los grupos de alumnos se observó que algunos de ellos aprovecharon ese momento más distendido para usar el móvil, mandaban y leían mensajes de texto, alguno que otro jugaba a los jueguitos o ponían música de fondo, destacamos que a pesar de la distracción no desatendían necesariamente la conversación. También se mostraron interesados en dar a conocer qué guardaban en el aparato, alguno me hizo escuchar una canción que tenía grabada y era de su serie preferida “Cicatrices”<sup>85</sup>, también me mostraron fotos de familiares, de los novios, otro de los chicos me mostró uno de los últimos goles de su equipo preferido que había guardado en el móvil. Algunos pocos mostraron con orgullo un aparato lujoso con teclado incorporado para el uso de Internet o con pantallas digitalizadas. Se percibió que esta situación también funcionó como un modo espontáneo para ellos de darse a conocer en el que participa más lo audiovisual que la palabra.

Podemos observar que desde la pantalla con la foto del novio, el hermanito menor, la canción y juegos preferidos grabados en el móvil, los alumnos entrevistados dejaban notar esta característica que el móvil permite y estimula, la de ser un aparato que se personaliza. Como lo señala Reguillo, consideramos que los productos culturales (que el móvil permite adoptar, como: canciones, fotos, juegos) no expresan la identidad juvenil, sino que ayudan a construirla. Las elecciones que permiten estas adopciones habilitan la construcción de un sentir y pertenecer a un “ser joven-alumno”, pero no a cualquier joven o cualquier alumno, sino que en este caso a ser un joven de los sectores populares de un barrio cordobés que asiste a la escuela República Argentina, y que si bien cada joven tiene sus propias singularidades, pertenecen a un colectivo con ciertas características y modos de sentir común.

El móvil se convierte entonces en un icono adolescente, con toda la personalización que lo acompaña. Así, por ejemplo, el uso de determinados ringtones que reproducen música de ciertas bandas, series televisivas o películas corporizan el

---

<sup>85</sup> Según la explicación de los alumnos, “Cicatrices” es una serie de películas televisivas que relatan problemas familiares como pueden ser el uso de drogas, la violencia en la pareja, los embarazos no deseados.

espíritu conjunto del grupo con el cual se identifica, diferenciándolo de otros.  
(Carrier y Asociados, 2006, p. 8)

Lo interesante de la cita anterior es que nos permite pensar que el móvil es una tecnología que se adapta a la personalidad de su dueño y que por lo tanto no es un aparato igual para todos, y también permite la construcción de identidades grupales, ya que se comparte música, juegos, fotos. En este sentido cada vez menos queda acotado a ser un teléfono para realizar exclusivamente llamadas, así como también ha pasado a ser un aparato con el cual se sostienen conversaciones para pasar el rato y ya no sólo para resolver una urgencia. Estos aparatos cada vez más adaptables a ser una prótesis del cuerpo, dan la sensación de que es el usuario el que lo adapta a sus necesidades de comunicación y que puede tener una gran libertad para hacerlo, pero en realidad todas estas posibles operaciones han sido previstas y reguladas desde los estudios de mercado.

Según Sibilia (2012, p. 48) en la cultura contemporánea se construye un tipo de “yo” más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, con lo cual la subjetividad se construye en relación a esa exposición interactiva, orientada hacia la mirada ajena. Esto produce un nuevo tipo de personalidad que ella llama “alterdirigida” en contraposición a un tipo de personalidad construida a través de las instituciones de la modernidad que sería la “introducirigida”. Esta diferenciación es importante para la reflexión que aquí traemos respecto a la forma en que el móvil activa-expresa-construye marcas que hacen parte de la identidad de los jóvenes. Este aparato habilita una nueva manera de construir la identidad puesta en lo que se puede ver del sujeto, lo cual alimenta modos de estar en el afuera.

Por otro lado la escuela, desde la lógica de los dispositivos de disciplinamiento propios de la modernidad y de las personalidades “introducirigidas”, tenía el objetivo de producir sujetos volcados hacia adentro, donde se suponía debían tejer secretamente la propia identidad alrededor de un núcleo etéreo interior y esencial, y por lo tanto invisible a los ojos ajenos. Con lo cual estamos describiendo dos tipos totalmente diferentes de construcción de la identidad y de su manifestación que respondieron a dos épocas distintas, cada una con sus consecuencias.

Como lo dijimos recién, en la escuela se fabricaban esos sujetos introdirigidos en base a un disciplinamiento férreo, que entre otras cuestiones trataban de neutralizar aquellas marcas identitarias que podían poner en evidencia las singularidades de cada estudiante, ya que se pretendía construir un cuerpo juvenil homogéneo que permitiera proyectar una única nación sostenida en los valores (o en la promesa) de igualdad y democracia. Esta necesidad con la que surge la escuela de uniformizar los cuerpos y los comportamientos hace que se ocupe de reglar el modo en que los estudiantes debían ingresar al establecimiento: corte de pelo para los varones, tipo de ropa y uso de uniforme (guardapolvo blanco) para todos, ausencia de alhaja y maquillajes para las mujeres.<sup>86</sup>

Según Sibia (2012, p. 93) el poder disciplinario que se ejercía en las escuelas individualizaba a cada niño a partir de su desviación con respecto a la norma, al mismo tiempo que los masificaba al convertirlos a todos en miembros uniformizados de la misma clase. La autora agrega que hoy se visualiza el gradual desmantelamiento de este régimen, por ejemplo a partir de la eliminación del guardapolvo o del uniforme escolar, inclusive a veces su atenuación al permitir el uso de accesorios capaces de singularizar a quien los viste.

En la escuela República Argentina actualmente se hace difícil que todos los alumnos respeten y concurren con el uniforme estipulado, que de hecho ha quedado acotado a una remera con el nombre y símbolo de la institución. Aun así, los alumnos encontraron la forma de llevar una cuota de “look” personal en su aspecto, por ejemplo es llamativo cómo muchos de los varones han hecho del corte y arreglo del cabello una propuesta estética creativa y extravagante para diferenciarse, algunos inclusive usan gel para que se mantengan los pelos parados. Durante una entrevista, uno de los alumnos comentó que se levanta muy temprano para contar con 40 minutos para poder armarse el peinado. Por otro lado las chicas se maquillan, llevan aros, pantalones o calzas ajustadas para singularizar y destacar sus formas. Señalamos que si bien las instituciones han aflojado su carácter disciplinario de otrora, hoy podemos considerar que es el mercado desde donde los jóvenes construyen en gran medida esa personalidad singular y única. Con lo cual esa

---

<sup>86</sup> Serra, M. y Canciano, E. (2006, p. 13) señalan que: “En la obligación de ir a la escuela se jugaba la inclusión a un cuerpo homogéneo y la construcción de una civilidad con los mismos rasgos para todos”. La noción de la igualdad surge como una premisa en el origen de la escuela, lo cual en las últimas décadas convive con su cuestionamiento a partir de la noción de respeto a la diversidad.

necesidad de diferenciarse puede estar también al servicio de una nueva forma de masificación-dominación menos visible, pero más excluyente.

Así como el documento de identidad es un emblema del modo en que la sociedad disciplinaria individualiza y masifica a los ciudadanos, la tarjeta de crédito o el móvil pueden simbolizar las nuevas tendencias en ese campo. Al instaurarse la posibilidad de diferenciarse de los demás a través de una *customización* de las apariencias, las libertades individuales se amplían pero, al mismo tiempo, se ven completamente atravesadas por las reglas del capital. (Sibilia, 2012, p. 93)<sup>87</sup>

Desde esta misma lógica, podemos considerar que el móvil hace ingresar aspectos de la personalidad singular de cada alumno a la institución, y en este sentido tensiona su original forma de disciplinar a los cuerpos. Como lo dijimos, podríamos hipotetizar que el móvil colabora en traccionar el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control; ya no se requieren espacios cerrados, sino cuerpos interconectados, disponibles, deseantes; la sociedad de consumo es la contracara de este nuevo modo de poder y de control.

Desde una mirada macro-social podríamos decir que esta nueva construcción del cuerpo y de la subjetividad de las personalidades “alterdirigidas” son necesarias para alimentar las transformaciones suscitadas en la esfera de la producción económica, ya que el mundo laboral demanda cada vez más un tipo de capacidades ligadas a cierta espontaneidad, creatividad, posibilidad de cambiar, de adaptarse, de ser original-singular, de poseer vocación proactiva. Aspectos que antes eran (son) inhibidos por la escuela tradicional en su formateo de las personalidades “introducidas”, lo cual choca con la actual promoción que se hace constantemente del éxito instantáneo, amparado en la imagen y las habilidades personales, o sea en aquello que rápidamente se puede ver en el sujeto (Sibilia, 2012, p. 46).

---

<sup>87</sup> En la citas de autores argentinos, como este caso, se presenta originariamente en vez de móvil la palabra celular que significa lo mismo. Se optó por cambiarla por móvil dado que esta tesis se presenta en España.

En un mundo en el cual la “cultura letrada” se desvanece como un horizonte de realización privilegiado, vemos incrementarse el valor de la imagen –especialmente del aspecto corporal–, el culto a las apariencias y la valorización de todo aquello que los demás pueden ver, así como la necesidad de administrar el yo como una marca bien posicionada en el competitivo mercado de las personalidades. (Tobeña, 2008, p. 68)

Según Sibilia una vía para comprender los motivos por los cuales la escuela se encuentre en crisis consiste en recurrir a su genealogía:

Al observar bajo el prisma historiográfico, esa institución gana los contornos de una tecnología: se la puede pensar como un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo. Y no cuesta demasiado verificar que ese aparataje se está volviendo gradualmente incompatible con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy. (2012, p. 11)

Indudablemente la escuela ya no será la misma considerando los efectos que producen estas transformaciones globales cuyo origen es el mercado global y la tecnología. Ante semejante fuerza arrolladora, ¿cómo puede la escuela pensar una nueva relación con los jóvenes y con el saber que incluya las identidades personales y que promueva sus verdaderas singularidades?, ¿cómo hacer de la escuela una constructora de identidades ciudadanas para contrarrestar los prejuicios y estigmas ligados al consumo? Frente al enorme peso del mercado en la configuración de las subjetividades, ¿cómo podría la escuela constituir identidades alternativas, contra-hegemónicas?

## **2.5- Mensajes en trozos de papel que circulan en el aula: ¿antecesor del móvil?**

Durante mi primera etapa de campo (2006-2007) en uno de los cursos de 1er. año de la escuela República Argentina observé cómo los alumnos se mensajeaban en trozos de

papel mientras transcurría la clase. En aquel entonces el móvil no era accesible aún para estos sectores, sobre todo para la franja juvenil, y los estudiantes contaban con el recurso histórico del pedazo de papel para escribir un mensaje y hacerlo circular por el aula hasta que llegue a su destinatario. Podríamos pensar que hoy con el acceso masivo al móvil el trocito de papel quedó un poco anticuado, en todo caso el móvil es una tecnología superadora para estos fines prácticos. Ya que ahora pueden mensajearse también con personas que no estén en el aula, lo cual permite no sólo sortear la comunicación propuesta por el profesor, sino también sortear la propia aula y aún la propia escuela como espacio de encierro.

Lo que se pudo observar en aquella acción de enviar mensajes en trocitos de papel fue que para los alumnos que participaban en ella era una actividad intensa y emocionante. Los temas sobre los que se escribían eran de índole afectiva, quién gustaba de tal o cual, se contaban sobre la pelea ocurrida durante el recreo con alguien del otro curso, muchas veces se preguntaban cosas que no se animaban a hacerlas personalmente o que no tenían el tiempo y el espacio para expresarlas, en otras ocasiones se agredían, también aparecen aspectos sexuales con los cuales curioseaban, jugaban, se solicitaban besos, caricias u otras acciones más subidas de tono.

En este sentido, el móvil es un aparato que se acopla con facilidad al tipo de comunicaciones que ya realizaban los alumnos con materiales diferentes y mucho más precarios dentro del aula. Antes el trozo de papel permitía que los jóvenes se mensajearan y sortearan con facilidad la timidez que les implica acercarse al sexo opuesto, interacción que ahora pueden establecer con un mayor despliegue tecnológico. Con la diferencia de que, como se observó con el ingreso del móvil al aula, ahora también pueden sortear las paredes y comunicarse con el afuera. Durante las observaciones de clase, se registró cuando un grupo de alumnas al fondo del curso, de manera sumamente animada, armaban una cita a ciegas para una de ellas con el amigo del novio de la otra, todo a través del uso de los móviles que cada una portaba.

Retomando el intercambio de mensajes en trozos de papel, se observó que desde diferentes diálogos pero siempre desde la expectativa y el interés de intercambiar con los compañeros, los alumnos desarrollaban toda una logística de comunicación subterránea, que intentaba sortear los canales de comunicación establecidos en el aula y controlados por

el docente. Sabemos que en escuelas tradicionales como República Argentina la autonomía de los alumnos no es una prioridad, se supone que todas las actividades que realizan deben estar constantemente supervisadas por un adulto. El actual aparato móvil ofrece a los jóvenes una nueva libertad en el aula en sus relaciones personales, que quedan separadas del control de los adultos, hecho que también sucede en el hogar.

En este sentido, podemos considerar que aquellos trocitos de papel permitían algo parecido, ya que los alumnos al escamotear la presencia de los adultos en clase podían hablar de temas propios, establecer relaciones de mutuo conocimiento, acercamientos afectivos de diversa índole, temas de los que no se les permite hablar durante las horas de clase donde la solicitud es casi exclusivamente a estudiar y a resolver actividades de lecto-comprensión. Es así que percibimos, a través de la propia práctica de los alumnos, la subversión al orden comunicativo y espacial del aula, diseñado precisamente para inhibir las relaciones sociales y señalar que la mirada debe mantenerse fija hacia el frente, ya sea en el profesor o en el pizarrón.

En las observaciones registradas en esas clases donde circulaban los trozos de papel se pudo percibir que el destinatario, a veces el chico considerado el más lindo o popular del curso, era el que más trozos acumulaba, en una trama de amores por un lado –las chicas que se disputaban su atención– y de envidias y rencores por otro –aquellas que se sentían dejadas en segundo plano por él y se lo reclamaban–.

Para Molina (2007, p. 4) la escuela es un espacio de socialidad privilegiado entre los jóvenes, porque allí se encuentran, se representan y llevan a cabo “las amistades, los amores, las peleas, las heridas, los celos, la solidaridad...”, que según la investigadora no quedan al margen de la formación de los alumnos ya que ahí aprenden (aunque esto no esté explicitado entre los objetivos escolares) a relacionarse entre ellos, hecho que también construye la identidad de cada uno así como la forma de percibir a los otros” (Molina, 2007, p. 1).

Hubo días en los que estas notas recorrían el salón de clases, mientras el docente se dedicaba a que sus alumnos siguieran, aunque sea mínimamente, el contenido previsto para el día. Participar de esta ronda de mensajes también implica pertenecer, desde la complicidad, a esa trama subterránea que intenta escabullir la mirada y el control de los adultos. Todo esto manifiesta la profunda necesidad que tienen de comunicarse entre ellos,



de encontrar canales propios. Como lo hemos señalado, la escuela no prevé ningún tiempo en el que se pueda hablar de cosas ligadas a las emociones: problemas, crisis, inquietudes, alegrías del grupo. En muchos casos estas suceden al margen del intercambio con los docentes u otros adultos de la institución, lo cual implica un desconocimiento a veces absoluto de vivencias que podrían ser comprendidas para hacer parte de nuevas formas de interpelación escolar.

Una vez más reiteramos la idea de Martín-Barbero cuando propone reflexionar sobre la forma en que los medios muestran todo a los niños y jóvenes, dado que hoy reciben un torrente de información y mensajes sobre todo tipo de asuntos que estimulan sus emociones y sensibilidades, haciendo que esas etapas de la vida ya no puedan ser tuteladas o controladas como antes. Para los medios de comunicación no existen edades, no hay niños, adolescentes, adultos, hay consumidores de medios.

Las manifestaciones mediáticas actuales parecen ignorar las barreras etarias como un principio de separación entre los tipos de audiencias, para guiarse por parámetros mercadológicos al segmentar a sus consumidores. (Sibilia, 2012, p. 110)

Con la cita anterior queremos destacar que actualmente los jóvenes llegan a clases con todo este universo mediático que los empapa día a día, con temas que “los enganchan” y que estimulan en ellos la curiosidad del mundo adulto, el mundo que ellos a tientas empiezan a explorar. ¿Estos trozos de papel no serían en parte expresión del contexto mediático en el que viven los alumnos y desde el cual se sienten impelidos a curiosear y tantear sus propios afectos y sentimientos, así como probar nuevas experiencias?

Por momentos en el aula hay dos mundos de comunicación, uno el explicitado, objetivado y previsto desde la institución, otro el latente, el emocionante para los alumnos, en el que aguardan con excitación la llegada de un trozo de papel con algún mensaje (o ahora un msn en el móvil) del corazón, intrigas, deseo de establecer una amistad, encuentros secretos. A veces ha sido tan intenso este segundo mundo comunicativo: paralelo, alternativo, que los profesores nos sentimos viviendo una situación de escisión generalizada. Martín-Barbero lo plantea de la siguiente manera: existen dos culturas en el

aula, una desde la cual enseñan los maestros y otra desde la cual aprenden los alumnos (Martín-Barbero, 1996, p. 19).

## **2.6- El móvil en la comunicación juvenil**

Durante una de las entrevistas, Marcos, uno de los estudiantes, nos relata cómo él se comunica por medio del móvil:

Yo: Y ¿para qué usan el móvil?

Marcos: Para mandar mensajes, esta semana envié más de mil mensajes de texto...

Yo: ¡Mil mensajes! Y ¿qué escribís en esos mensajes?

Marcos: Bueno, pongo: ¿qué estás haciendo?... y así... si no me responde, se lo mando a otros... (Entrevista a alumnos, 10-06-2011)

Un aspecto importante, que sugieren los dichos de Marcos, es lo lábil y velozmente caducos que se tornan sus mensajes, ya que si la primera persona no le responde él dice que se lo manda a otra y así sucesivamente, o sea que el destinatario adquiere una importancia bastante relativa, como si fuese casi una excusa, una opción más entre muchas otras de establecer más una conexión ocasional que una comunicación. Tal vez alguna de esas conexiones le dé resultado y logre estabilizar al menos unos minutos más el ida y vuelta de algunos mensajes, pero pareciera que ello tiene más que ver con el azar que con una intencionalidad suya previa.

La posibilidad técnica del móvil y sus costos actuales permite que Marcos envíe más de mil mensajes en una semana y probablemente para sus amigos o conocidos recibirlos sea parte de una práctica que ellos también realizan; otra característica propia de este aparato es que pueden escribir mensajes en cualquier situación (caminando, sentados, acostados) con el mínimo minuto libre que la cotidianeidad les ofrezca, así como la expectativa de respuesta es automática, lo cual le agrega un plus de emoción e interés. En este marco de situación que ofrece el móvil, consideramos respecto a los dichos de Marcos –sobre el envío de más de mil mensajes por semana– que ese acto de comunicación

adquiere valor por sobre “qué” es comunicado y a “quién” es comunicado, pero entonces ¿qué sentido le queda a esa comunicación?, ¿para qué se realiza?, ¿por qué de forma compulsiva?, ¿qué necesidades afectivas de Marcos se ponen en juego en ese envío de mensajes hacia una “masa” de supuestos destinatarios?

El uso de los mensajes de texto caracteriza a este segmento (juvenil). A través de los mismos hacen lo que en definitiva los adolescentes siempre hicieron: mantener contacto con sus pares. Eso sí, la manera en que lo llevan a cabo difiere respecto de las generaciones anteriores. Lo que ha hecho la tecnología, Internet (IM) y el móvil (SMS) mediante es cambiar gradualmente los hábitos y estilos de comunicación. El SMS tiene sus códigos en este segmento. Es inusual que manden un solo mensaje cuando se comunican con sus pares. En la práctica el primer mensaje tiende a generar un diálogo con sus idas y vueltas. Es así que, más allá de las ventajas manifiestas de este tipo de comunicación entre las que suelen destacar su preferencia por los mensajes de texto en tanto no son intrusivos y permiten ser contestados en el momento pertinente suelen regirse por un sentimiento de reciprocidad e inmediatez. Esto es, esperan una respuesta inmediata la cual suele generar un diálogo escrito. (...) El móvil, al igual que desde hace años lo es la línea fija, se ha convertido en una manera de pasar el tiempo entre amigos. (Carrier y Asociados, 2006, p. 8)

Sibilia nos ofrece pistas para hipotetizar alguna respuesta, al afirmar que así como hoy la tecnología de la lecto-escritura ha perdido privilegio como horizonte de realización personal con sus efectos sobre la subjetividad son los medios digitales quienes han ocupado ese lugar para construirla y administrarla. Con la diferencia de que es una subjetividad que permanentemente está motivada a estar en el afuera, visible para la mirada del otro, entonces es esa mirada que viene del afuera la que confirma que yo estoy ahí, que yo existo. El interrogante existencial actual toma la siguiente dimensión: ¿si no hay alguien que me mire cómo puedo saber que existo? (Tobeña, 2011, p. 68).

¿Será ese acto desenfrenado de Marcos, de enviar múltiples mensajes a la vez, un modo desesperado de ser mirado por el otro, alguien que a partir de una palabra, aunque sea

fragmentada y suelta, confirme su existencia, su valor, le dé algún espesor a su identidad contemporánea siempre a punto de evaporarse?

... en un mundo saturado de opciones y estímulos de los tipos más diversos, cierto sufrimiento por exceso de dispersión caracterizaría a las experiencias contemporáneas de un modo más agudo que la clásica represión decimonónica ante el rigor inhibitor de la ley. Por eso, además de la manifiesta adherencia a los ritmos actuales, no es raro que se intente desplegar estrategias tendientes a detener un poco ese flujo inagotable, intentando capturar lo que ocurre para convertirlo en experiencia o incluso en pensamiento. (Sibilia, 2012, p. 56)

Lo que sucede en el caso descrito de Marcos en tanto realiza lo que ofrece el mercado, o sea un consumo compulsivo de conexiones, tiende más bien a retroalimentar una sensación de vacío, de indiferencia, de incomunicación lo cual reproduce un círculo vicioso de insatisfacción-compulsión. O sea que en vez de que pueda transformar esa insatisfacción en una experiencia de comunicación, como lo plantea Sibilia, puede aún agudizar más el padecimiento por exceso de información y “nadedad” de sentido. Sin embargo los cuerpos y las subjetividades actuales están siendo fabricados hacia este destino en el cual adoptan determinados comportamientos, gestos, valores y dejan de lado otras posibilidades de autoconstrucción y relación con los demás.

Estamos en una época en la que se produce un pasaje entre las vivencias que nos constituían desde sentidos más comunitarios –territoriales, presenciales, colectivos, asentados en tradiciones y valores estables–, a una época en la que el individualismo interpenetra a todas las prácticas, dinamitando los lazos comunitarios, vía las nuevas formas de producción, de consumo, de la presencia de las tecno-comunicaciones y de la proliferación del miedo y de la inseguridad. ¿Desde dónde el sujeto puede hoy amarrar sentidos que le brinden la protección y la seguridad necesarias para que puedan construir experiencias de comunicación, de lazos sociales? (Sibilia, 2009, p. 300).

Bajo estas coordinadas y condicionamientos, como lo señala Sibilia (2009, p. 301), probablemente se revive con mayor intensidad un viejo deseo humano, muy humano, ahuyentar los fantasmas de la soledad. Antes era más llevadero, porque la subjetividad se

construía a partir de la soledad y del silencio, y eran estas situaciones las que daban fortaleza a una interioridad en la cual se suponía se guardaba y ejercitaba una personalidad sólida. Pero ahora, ¿qué le queda al sujeto? Ya no cuenta con ese espacio interior, privado, único en el que refugiarse y guarnecerse de los temores, hoy cuenta con un tipo de personalidad exteriorizada, pero tal vez más frágil. Esta nueva subjetividad hace que el sentimiento de soledad sea vivido como un problema intolerable, al punto de producirse el pánico a la soledad, probablemente también al silencio. Esta característica de la subjetividad contemporánea no es inocua, sino que podríamos conjeturar que es la misma que colabora para que Marcos se vea empujado a realizar un tipo de comunicación más ligada al consumo, por su carácter compulsivo, que a la concreción de una relación, de un lazo social.

Al contrario de este análisis, los medios interactivos hacen creer que es el sujeto el que comanda/controla el dispositivo, cuando en realidad se trata de lo contrario. Mientras el aparato pareciera ofrecer una serie de dispositivos para su consumo, finalmente es el sujeto el consumido por el aparato. En este sentido, consideramos que Marcos se torna un punto más de contacto por donde pasa una serie de circuitos comunicativos promovidos por la necesidad de rentabilidad del mercado.

Desde una perspectiva macro-social, destacamos a partir de las palabras de Bauman (2010, p. 81) que el capitalismo se ocupó históricamente de ir retirando aquello que le hacía de obstáculo a su reproducción, circulación y acumulación. Con lo cual primero construyó la “necesidad” de consumir para después transformarla en “deseo” de consumir que es mucho más fluido y expandible. En la actualidad el “deseo” ha llegado a su punto máximo que se manifiesta en las fuertes tendencias a las adicciones en torno al consumo, pero ya no puede avanzar más. Con lo cual la última construcción del capitalismo es ahora algo más leve, más estimulante, más fuerte y la vez más versátil para mantener la demanda del consumidor en el mismo nivel de la oferta: el “anhelo” es el último eslabón para terminar de liberar “el principio del placer” y eliminar los últimos residuos propios del “principio de realidad”. Esta situación coloca a los sujetos en una posición muy difícil y compleja, porque en esta última vuelta del capitalismo se captura ya no el costado ligado al placer, sino al más radical sinsentido, donde el consumo pierde toda ética y posibilidad de lazo social.

De este modo, analizamos cómo Marcos nos ayuda a entender estos distintos momentos del capitalismo a partir del tipo de uso que él realiza con su móvil, ya no es un aparato que ha sido pensado para resolver sus “necesidades” de comunicación, sino que tiene condimentos de lo compulsivo y del sinsentido.

## **2.7- Una nueva comunicación al servicio del contacto interactivo**

Otro asunto interesante sobre el móvil comentado también por Marcos es cuando él nos dice que la primera vez que recibió un mensaje de texto no entendía nada, que le parecía que estaba escrito “en código”, pero que ahora ya se sabe de memoria el teclado, y también cómo escribir los mensaje de texto, y da ejemplos: “importante se pone: imxt, o com: cm y así...”. Consideramos que esto no es una función economizadora dado el pequeño tamaño de la pantalla del móvil, sino un nuevo lenguaje. Esta diferenciación no es menor, el señalamiento de un nuevo lenguaje nos pone ante la idea de una revolución poderosa respecto a la comunicación actual, ya que son nuevas formas de producción de sentido. En la red de Facebook también pudimos observar que los estudiantes vuelven a escribir sus posteos usando ese mismo lenguaje, como por ejemplo: “me voy a bañar”, “tengo sueño”, “tarde aburrida”, “chau, me fui”, en los cuales muchas veces incluyen “emoticones”<sup>88</sup>. Por otro lado también es llamativo el sentido trivial de esos posteos, en general frases sueltas que cuentan una sensación o una acción cotidiana como puede ser qué rico lo que están por comer, a veces acompañado por una foto igualmente banal, como una ensalada de frutas.

Consideramos que este nuevo lenguaje que ha sido posible a partir de la existencia de los medios digitales interactivos guarda relación con la oralidad o mejor, como dice Martín-Barbero, está a mitad de camino entre la oralidad y la escritura. Podemos agregar que por ello tiene la característica de ser un lenguaje maleable, en el sentido de que se crea y recrea en su propio uso y a partir de éste se masifica, lo cual es un aspecto más cercano al lenguaje oral. En este sentido, propone una nueva forma de expresión que no se somete a

---

<sup>88</sup> Esta palabra es un neologismo latinizado que proviene de emoción e íconos, y precisamente aporta al texto el diseño de caritas que permiten manifestar los estados de ánimo del usuario.

las normas establecidas de la lengua escrita, desactivando las posibles jerarquías que conlleva el bien hablar o escribir. Esto permite pensar, como lo expresa muy bien el alumno, que es un “código” nuevo que hay que aprenderlo para usar el chat, mensaje de texto o Facebook.

A partir de lo dicho realizamos las siguientes preguntas: ¿qué pistas sobre las limitaciones o el tedio para realizar actividades de lecto-escritura nos puede ofrecer analizar estos nuevos lenguajes?, ¿qué puede hacer la escuela con estos lenguajes al ser ella la portadora histórica de la lengua instituida académicamente?, ¿los distintos lenguajes digitales pueden brindar nuevas formas de conocer la realidad o deben mantenerse apartados de ese objetivo que sí tiene la escuela?

Consideramos que Sibilia aporta un aspecto importante respecto a esta nueva forma de interacción digital que proporciona la sociedad informacional, ella señala que paradójicamente, a lo que se supone hoy dada la cantidad de medios de comunicación accesibles, en vez de conectar, tienden a desligar, por ello dificultan las posibilidades de dialogar o de componer una experiencia junto con los demás.

Ese efecto resulta evidente en los usos más habituales del chat a través de Internet, que se configuran como mera “función fática”, por ejemplo, algo semejante a lo que suele ocurrir con buena parte de los mensajes de texto o en la utilización del móvil en general, de *Twitter* y *Facebook*, blogs y fotologs, e incluso de los videos publicados en *Youtube*. En esos casos, el canal no está al servicio del mensaje, sino al contrario: sirve tan sólo como algo a lo cual es posible aferrarse para esquivar la dispersión manteniéndose conectados. (Sibilia, 2012, p. 188)

La fuerte exposición sensorial que viven hoy los jóvenes, convertidos en usuarios mediáticos, no promueve en ellos un hábito de pensamiento por la vía de la interpretación, sino un reflejo constante de los estímulos por la vía de la percepción. Para la subjetividad mediatizada el sentido no se constituye como fundamental, son los estímulos los que recorren el aparato perceptual muchas veces sin asentarse en la conciencia y pasan sin dejar huellas. Contradictoriamente es a través de los mismos medios que se crean las “comunidades virtuales” que logran gran adhesión, ya que estabilizan algún sentido

compartido transmutándolo en experiencia, caso contrario todo se desliza como un torrente informacional (Sibilia, 2012, p. 89).

Por ese mismo motivo es que a veces los chicos siguen asistiendo a clases, aún cuando el confinamiento haya perdido su sentido y aunque nunca llegue a coagular la situación de aprendizaje: habría en ese gesto otros motivos como el mero hecho de “estar juntos”, compartiendo esa mínima cohesión porque eso resulta preferible a la intemperie y la dispersión del tiempo-espacio desprovisto de muros y otros anclajes. (...) Ante el desvanecimiento de la solidez institucional, nadie está muy seguro de existir o de no ser prescindible para los demás, de modo que la subjetividad se constituye en esas estrategias de vinculación que se han vuelto vitales. De allí la enorme importancia, nuevamente, de las redes y los contactos para este tipo de subjetividad... (Sibilia, 2012, p. 189)

Desde esta radical advertencia, consideramos que sería necesario que la escuela asumiera el desafío de constituir experiencias, encuentros, sentidos compartidos, caso contrario se corre el riesgo de que los jóvenes queden presos del exceso de estimulación que gira en el vacío y se extingue en el tedio que proponen los medios. Los docentes saben que no se puede pensar en medio de la saturación de efectos sensoriales, pero por otro lado, reconocen que es el ambiente en el que viven los jóvenes hoy, de tal modo que no vale la pena insistir en retornar a viejas modalidades de aislamiento, sino en probar tenazmente algo mucho más difícil: “concebir modos de subjetivarse, pensar y dialogar en esas condiciones” (Sibilia 2012, pp. 89-90).

Desde las políticas educativas de la nación parece que toman nota de estos procesos, ya que por ejemplo desde el Ministerio de Educación de la Nación se les indica a los docentes de lengua que prioricen el trabajo de comprensión de textos por sobre el aprendizaje más duro de la gramática, que desarrollen situaciones de comunicación ligadas a la realidad, no sólo las escritas sino también orales, que se utilicen diversas textualidades también las mediáticas. Según Dussel y Southwell (s/f, s/p) si antes importaba el manejo de la ortografía y la sintaxis, actualmente se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que puedan producir textos, que sean más productivos



y libres para relacionarse con la lengua y la literatura. ¿Sabrán los docentes cómo producir estos nuevos aprendizajes?, ¿estos cambios se pueden producir si las demás condiciones áulicas se mantienen?

## **2.8- El móvil: dispositivo ocular sobre la escuela**

A continuación presentamos una parte de una entrevista en la que la preceptora Dilma comenta con preocupación uno de los motivos importantes por el cual los profesores debería prohibir tajantemente el uso del móvil en la escuela:

El año pasado sucedió que chicos de otros colegios se sacaban fotos y filmaban a los profesores, y ya eso había salido en los noticieros y fue a raíz de eso que los alumnos lo empezaron a hacer acá también. Entonces salen nuestros alumnos en esas filmaciones con el uniforme de la escuela a la salida a los golpes, o drogándose en el aula mientras el profesor hace otra cosa, y después cómo explicás eso o hasta que lo explicás el colegio queda implicado en una situación totalmente ilegal. (Entrevista a Dilma, preceptora, 22-09-2011)

Esta situación que relata la preceptora –con tono de inseguridad por la sensación de descontrol sobre lo que se puede hacer público de la escuela–, plantea el modo en que los medios digitales actúan en red. En este sentido el móvil cuenta con un dispositivo que permite filmar y por medio de Internet subir un contenido a la red Facebook, y hacerlo conocido en unos minutos. Lo cual posibilita también que algún canal televisivo de la ciudad lo considere atractivo para aumentar su rating y lo emita. La preceptora señala que eso ha sucedido con otras escuelas de la ciudad, donde se ventilan en el ámbito de la opinión pública situaciones confusas que ensucian el nombre de la institución. Según ella, los alumnos de la escuela República Argentina han imitado estas acciones. Con lo cual los adultos que trabajan en la escuela se sienten amenazados por el tipo de exposición pública que pueden sufrir. En este sentido, Dilma comenta ejemplos:

Puede suceder que mientras una docente escribe en el pizarrón atrás le filman el culo, es muy desagradable, después suben eso a Internet o uno no sabe qué harán con eso. Acá nunca pasó que se hiciera público o saliéramos en el noticiero, pero el año pasado tuvimos un episodio muy desagradable con la profesora de biología... (Entrevista a Dilma, preceptora, 22-09-2011)

A continuación transcribimos lo que le sucedió a la profesora Paola a través de sus propias palabras:

Fue horrible, yo estaba explicándole en el banco a un alumno, viste que yo voy banco por banco, siempre me acerco o acercaba con los alumnos, y bueno, un día el director me llama y me muestra una filmación en un móvil donde salía yo de espalda atendiendo a un alumno y unos chicos al fondo del aula tomando cocaína, no sé si era tiza picada o qué era, parecía droga, y bueno quedé muy mal con eso, me sentí pésimo y perdí toda la confianza en el grupo. Ahora ya no me acerco más a los bancos, respondo las preguntas de lejos y trato de tener un control de todos por igual al frente. (Entrevista a Paola, profesora de biología, 05-05-2011)

La profesora describió esa situación muy acongojada, comentó que esa filmación podría haberle ocasionado graves problemas legales, y aunque ahora en ese curso hay otro grupo de alumnos ella se queda siempre mirándolos desde el frente con tal de que no le vuelva a suceder lo mismo. La modalidad de control adoptada por la docente tiene analogía con la noción del panóptico utilizada por Foucault para describir la forma en que la mirada que vigila puede alcanzar a aquel sujeto que se desvía de la norma y corregirlo de modo rápido y eficiente.

La incardinación directa del poder en el espacio y en el tiempo está en la base de una utopía social regida por la transparencia y la visibilidad que el panóptico de J. Bentham refleja de forma paradigmática. La búsqueda de esa sociedad de cristal en la que la mirada juega un papel primordial está íntimamente ligada a la cuadriculación progresiva del espacio y a la historicidad progresiva del tiempo. Un

tiempo y un espacio divididos, segmentados, seriados, que deberían permitir, según los reformadores de la época, una síntesis y una globalización totales. (Varela, 1995, p. 166)

El lugar previsto para el docente dentro del espacio áulico permite que éste vea a todos los alumnos con una simple ojeada. Según Foucault (1996, p. 204) el mayor efecto del panóptico es inducir en el detenido, en el alumno, en el soldado, el estado permanente y consciente de visibilidad que a su vez garantiza el funcionamiento automático del poder. En la actualidad, según lo que cuenta Paola, se hace evidente que el dispositivo de la mirada que controla –que desde el frente puede transformar a los alumnos en objeto de información respecto al desvío de la norma– ha perdido eficacia, puesto que puede sufrir peligrosas filtraciones. Ya que como lo comentado por Paola los supuestos controlados/mirados (los alumnos) pasan a ser quienes controlan/miran e inclusive hacen mirar a otros (los públicos de la red Facebook, del noticiero televisivo).

La poderosa metáfora del panóptico de Bentham y Foucault ya no representa la manera en que funciona el poder. Mathiesen señala que hemos pasado de una sociedad estilo panóptico a otra estilo *sinóptico*: se han invertido los roles, y ahora muchos se dedican a observar a unos pocos<sup>89</sup>. Los espectáculos ocupan el lugar de la vigilancia sin perder nada del poder disciplinario de su antecesora. Hoy, la obediencia al estándar (una obediencia exquisitamente adaptable a más de un estándar eminentemente flexible, desearía agregar) tiende a lograrse por medio de la seducción, no de la coerción... y aparece bajo el disfraz de la libre voluntad, en vez de revelarse como una fuerza externa. (Bauman, 2010, p. 92)

Bauman plantea que los dispositivos de disciplinamiento dentro de los espacios cerrados han dejado de ser una garantía de control y modelización de los cuerpos, ahora los medios –desde la seducción de los modelos e ideales a seguir– son dispositivos privilegiados donde esto se dirime. Y este nuevo modo de disciplinamiento mucho más

---

<sup>89</sup> Reflexión que Bauman toma de Mathiesen, T. (1997), The viewer society: Michel Foucault's Panopticon revisited. En *Theoretical Criminology*, 1/2, pp. 215-234.

dócil y sutil hace que el control típico de la escuela asentado en la idea del panóptico pierde sentido de ser, ya la institución por medio de la figura de docentes y preceptores, por mejor voluntad que éstos tengan, no puede detener el nuevo poder intrusivo del móvil que expone ahora a la escuela mostrando lo que sucede en su interior: peleas de los alumnos, discusiones con los docentes en las que éstos amenazan a los alumnos, estudiantes que parecieran estar drogándose en clases. Lo cual, como señalamos, hace que el móvil sea un dispositivo que tracciona el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control.

Antes los conflictos quedaban dentro de la escuela, los “trapitos sucios” no se ventilaban por ahí, y eran hechos que las pautas de disciplina y las sanciones desactivaban con rapidez. Estos episodios no corrían el riesgo de exhibirse a través de la pantalla televisiva como ha sucedido actualmente con algunos colegios, donde se muestran situaciones que perturban el sentido común sobre su eficacia para inculcar la buena moral a los alumnos, lo cual refuerza su proceso de deslegitimación. En este sentido, el móvil con su cámara de filmación portátil es percibido por los adultos de la escuela como un arma que puede disparar para cualquier lado, y la institución no sabe con qué tipo de consecuencias, sino que más bien las va descubriendo sobre la marcha.

Por otro lado, durante otra entrevista un estudiante, Leandro, relató muy enojado que estaba cansado del maltrato ejercido por el profesor de plástica y advertía que él lo iba a filmar para que todos vieran el tipo de cosas que hacía dentro del aula con sus alumnos. Lo acusaba de agredirlos durante sus horas de clase, de hablar todo el tiempo de sexo, de vejarnos con palabras groseras como “ustedes todavía tienen olor a pis”. Con los dichos de Leandro percibimos que los jóvenes se dan cuenta que han pasado a tener una cuota de poder en la escuela, ya que ahora pueden usar a su favor la filmadora portátil. Es por ello que consideramos que Internet y el móvil funcionan muchas veces como plataformas simbólicas de inclusión, a través de las cuales los jóvenes realizan estrategias y adquieren “el poder que las instituciones tradicionales les niegan y al mismo tiempo crean una nueva institución, en la que (...) materializan sus posibilidades de ser-hacer” (Ortalejo Hernández, 2010). Este posible protagonismo que les ofrece el móvil permite que el alumno se sienta con una parcela de poder y de participación en la construcción del relato de la propia vida. Cuestiones que en la escuela aún no son dimensionadas, para que finalmente los jóvenes

hagan parte de su organización por medio de acciones que validen la democracia y el consenso de las mayorías.

En definitiva los medios, y en este caso particular el móvil, caminan a contra corriente de la escuela, de su modo de organizarse y organizar el comportamiento de los alumnos, el móvil no sólo se presenta “indomable” por su música, sus mensajes que perturban la frágil atención dentro del aula, sino que se presenta como una amenaza entre lo privado y lo público, la escuela pierde el control de lo que desea hacer público, se extravían las jerarquías sobre quién y cómo se habla de la escuela fuera de ella. Ya que los noticieros ávidos de este tipo de noticias, rápidamente las hacen públicas.

Consideramos que estas tensiones demandan modos nuevos para la escuela a la hora de reglamentar los comportamientos en su interior, ya que para lograr una aplicación eficaz de la norma sobre el uso del móvil es necesario que los alumnos acepten acatarla, o sea, la consideren válida. Como el móvil no se deja capturar por los dispositivos de disciplinamiento tradicionales, requiere que sean los mismos alumnos los que se involucren en la creación de esas nuevas normas junto con los adultos. Esto es un cambio radical para la escuela, porque debe refundar sus criterios respecto a la autoridad y a la responsabilidad que pasarían a ser compartidos<sup>90</sup>. Cuestión delicada y compleja de llevar a cabo, ya que se afectan los roles, las jerarquías y las identidades de la intrincada e histórica cultura escolar.

A partir de lo dicho nos preguntamos: ¿de qué modo la escuela debería posicionarse y reglamentar estos usos en los que se la expone –de forma veloz y muchas veces descontextualizada– a la opinión pública?, ¿cómo establecer una posición institucional respecto a la captura de imágenes de personas que pertenecen a la comunidad educativa cuando pueden ser tomadas y recontextualizadas de modo incontrolable y no deseado?, ¿cómo reflexionar y reglar el uso de la imagen del otro y su derecho a la privacidad en términos ciudadanos frente a estas nuevas tecnologías audiovisuales?, ¿cómo construir con los jóvenes posiciones éticas y democráticas para la convivencia escolar?, ¿cómo fomentar

---

<sup>90</sup> Martuccelli (2009, p. 107) señala que la autoridad ya no reposa en la institución, y por lo tanto es importante que ella lo haga sobre el colectivo de trabajo y que la consecuencia de la pérdida de la autoridad en términos tradicionales no tenga como consecuencia la espalda de los actores individuales y aislados. Para lo cual plantea una gestión colectiva y solidaria entre los docentes frente a la indisciplina escolar. Y nosotros agregamos la necesidad de ensayar, o seguir ensayando en algunos casos, modos democráticos de hacer participar a los jóvenes en la reflexión y construcción de normas.

definitivamente los centros de estudiantes en las escuelas para la construcción del consenso?



### 3- Las netbooks en la escuela

#### 3.1- Los estudiantes y las expectativas por el uso de tecnología en la escuela

Para la primera parte de este texto recuperamos una entrevista realizada durante la primera etapa de campo (años 2005-2006) con un grupo de alumnos, en la cual ellos nos dan pistas para pensar algunas expectativas que tienen sobre el uso de computadoras en la escuela:

Yo: ¿Qué cosas cambiarían y qué cosas les gustan del colegio?

(Silencio)

Yo: No sé, no es obligación que haya algo, por ahí ustedes están muy conformes...

Rubén: Yo cambiaría, que hubiera una sala con computadoras para hacer trabajos, sacar información, por lo menos habría algo.

Yo: Y ¿qué les gusta del colegio?

(Silencio)

Yo: ¿O sea que este colegio no tiene cosas ni muy malas ni muy buenas?

(Silencio)

Rubén: No cambiaríamos nada, pero agregaríamos algunas cosas... computadoras.

(Entrevista a alumnos, 12-06-2005)

Es llamativo que Rubén diga que si hubiese una sala de computación “por lo menos habría algo” en la escuela. Es cierto que el colegio República Argentina cuenta con muy pocos recursos como cualquier otro colegio público, pero Rubén también podría haber pensado en alguna actividad o paseo con sus compañeros, sin embargo su asociación se ligó al hecho de agregar computadoras. Casi al año de haber realizado esta entrevista, la expectativa de Rubén se hizo realidad, ya que la escuela recibió una remesa de computadoras para armar una sala de informática, lo que no sabemos es si efectivamente para él eso mejoró su percepción sobre la escuela y en qué sentido lo hizo. De todos modos, podemos considerar que la expectativa de este alumno no estaba alejada de las expectativas de aquellos que planifican las políticas educativas estatales, probablemente Rubén apoyaba



su anhelo en el hecho de que otros colegios públicos ya contaban con esos recursos bastante antes que el suyo.

Consideramos que estas expectativas también están ligadas a ciertas ideas de sentido común que tienden a ligar la computadora con el conocimiento, como si éste fuera más accesible por el simple hecho de que haya tecnología, no por las habilidades, contenidos y prácticas que se desarrollen con ella. Los medios de comunicación nos habitúan a estas creencias a partir de los valores que difunden, como por ejemplo: tener acceso a los últimos conocimientos, estar siempre disponible o conectado para recibir información, como un punto más de contacto, poder recibir imágenes en vivo y directo de los acontecimientos, hechos que impactan en la percepción sobre las formas y los conocimientos válidos.

Las condiciones de producción del saber televisivo alteran los modos tradicionales de producción del saber escolar al introducir criterios instrumentales como modos de legitimación cognitiva, al imponer un modelo de verdad centrado en la capacidad tecnológica de generar el conocimiento y al centrar a la “visibilidad” como el régimen de saber fundamental. (Da Porta, 2000, p. 118)

A continuación recortamos otro tramo de entrevista, realizada en la segunda etapa de campo (años 2010-2011) con un grupo de alumnos, donde se pudo registrar qué expectativas les despierta la informática, materia que se incorporó para ser dictada en algunos años de la secundaria, poco después de la llegada de la remesa de las computadoras a la escuela y cómo ellos contraponen esa materia a otras propias de la especialidad de la escuela (producción agropecuaria):

Gabriel: A mí no me gusta la especialidad, pero es lo que hay.

Eugenia: No sé qué se piensa... que nosotros vamos a construir alambre, vamos a limpiarle la caca a los chanchos, qué le pasa a los profesores hoy en día, ¡están locos, yo voy a ser cana, para qué mierda me hacen hacer esto...!<sup>91</sup>

Gabriel: Dijeron instalaciones, dije bueno mortal van a enseñar a hacer instalaciones de cable, toda esa gilada, instalación para construir cerco, ¡todo eso era!, ¡de cara!<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> La palabra “cana” hace referencia a la policía.

Eugenia: ¡Para el campo!

Gabriel: Instalaciones para cabra todo eso...

(Algo se escucha que dicen sobre informática...)

Yo: ¿Informática este año no tienen?

Eugenia: No, ojala tuviéramos informática.

Gabriel: El año que viene tampoco.

Claudia: Nos dijo Rodrigo, que le digamos al director que nos den informática.

Eugenia: Y vamos a decirle.

Claudia: Vamos a tener que venir un día más, los jueves o los viernes.

Valeria: Nooooo...

Eugenia: ¿Y bueno qué?

Gabriel: El jueves que salimos a las cinco.

Yo: Y ¿por qué quieren tener informática?

Eugenia: Y porque está mortal el software.

Claudia: Es más interesante eso.

Yo: Y ¿por qué te parece más interesante informática Claudia?

Claudia: Porque es algo que te sirve, en cambio eso de los chanchos... ¿para qué?

Gabriel: Todos quieren ser policía.

Yo: Y ¿para qué te sirve la informática?

Claudia: Por ejemplo si querés trabajar en una empresa, te piden sí o sí algún curso de computación.

Yo: Ajá.

Gabriel: Yo voy a ser programador, algo así.

Yo: ¿Analista en sistemas?

Gabriel: ¡Eso!

Eugenia: ¿Analista en sistemas?

Gabriel: Está feroz<sup>93</sup>.

Gabriel: Para arreglar computadoras, ¡todo eso! (Entrevista con alumnos, 15-05-2011)

---

<sup>92</sup> La expresión “gilada” es propia del habla informal y significa estupidez, bobada. Mientras que la expresión “de cara” significa quedar de repente sorprendido por algo.

<sup>93</sup> La expresión “está feroz” significa que algo es excelente, extraordinario.

Este no fue el único grupo que comentó que no le gustaba la especialidad que ofrece la escuela y que también lo dijo de forma despectiva. La contraposición entre cómo hablan de aquellos contenidos que les toca ver en algunas materias de la especialidad (que inicia en 4° año), sobre la cría de cerdos y la expectativa de tener la materia de informática hay una distancia enorme. Inclusive como aspecto que destacamos en la entrevista es que varios alumnos estarían dispuestos a permanecer más horas en la escuela si es para tener clases de informática. Entre las expectativas que tienen sobre esta materia una de ellas es que los acercaría a una posibilidad laboral real, ya que cualquier empresa les puede pedir ese tipo de conocimiento. En este sentido, saber manejar una computadora es en sí mismo un conocimiento valioso para el grupo. Por otro lado, se observa una actitud despectiva hacia el trabajo rural, como la cría de cerdos, considerado por ellos como un tipo de trabajo atrasado culturalmente, frente a las computadoras que estarían relacionadas con lo actual, lo dinámico, lo que permite proyectar un ascenso social. Gabriel dice que él piensa ser programador, Claudia se ilusiona con entrar a trabajar en una empresa si sabe computación. Eugenia plantea que ella no estaría dispuesta a hacer el tipo de trabajo que se les presenta desde la especialidad, pues pareciera resultarle poco digno.

Del mismo modo que este grupo mostró interés por tener la materia de informática, se percibió durante las entrevistas (realizadas durante el año 2010) que todos los alumnos estaban muy ansiosos por recibir las netbooks que el gobierno nacional había prometido, para algunos sería la primera vez que tendrían una computadora en la casa. Si realizamos un análisis a partir del inicio de este texto, destacamos que desde la acotada expectativa de Rubén por tener una sala de informática en la escuela hasta la provisión de una netbook por alumno, podemos decir que en menos de tres años se realizó algo muy novedoso en materia de recursos tecnológicos para la escuela pública argentina. Lo cual no puede dejar de ser considerado como fruto de las políticas nacionales de inclusión social hacia los sectores de la población menos favorecidos.

Por otro lado, Dussel (2010, p. 14) nos permite comprender las expectativas del grupo entrevistado anteriormente, cuando afirma que la cultura audiovisual contemporánea también produce una ampliación de la “aspiración”, de la “capacidad de desear” en relación a aspirar a otros modelos de vida, a otras experiencias de conocimiento que genera esta cultura. La autora dice que este aspecto no es considerado suficientemente en el ambiente

educativo, o sea se reflexiona mucho más sobre otros aspectos, sobre los medios de comunicación, y bastante menos respecto a esto. Ella destaca que en la actualidad existe una gran ampliación de los horizontes de expectativa de los sujetos, en este sentido considera que esto puede tener efectos en las enormes posibilidades democráticas y de demandas de mayor justicia tanto en el acceso a bienes como a derechos, y pone como ejemplo las recientes movilizaciones ciudadanas organizadas a través de la redes sociales como Facebook, Twitter o mensajes de texto del móvil<sup>94</sup>.

A partir de Dussel, consideramos que el contacto de estos jóvenes con los medios los mantiene al tanto de otros estilos de vida, de otros trabajos más calificados y de consumos superiores a los familiares. De este modo, los medios se constituyen para ellos en fuentes que configuran expectativas más altas de las que han vivido a nivel familiar. Desde esta tesis agregamos que a veces esto choca con una realidad muy limitada que produce frustraciones y sentimientos de exclusión, cuestiones que también ingresan a la escuela cuando varios de ellos expresan despectivamente que su escuela es pobre, porque allí no están los recursos materiales y edificios que existen para otros jóvenes.

Considerando las dos entrevistas presentadas, nos interrogamos: ¿Qué expectativas se ponen en juego para los estudiantes respecto al trabajo áulico cuando imaginan el uso de computadoras y más recientemente de netbooks en la escuela?, ¿en qué medida la escuela (a partir de las netbooks) pasa a ser para ellos un ámbito educativo que los relaciona con expectativas y proyectos personales y laborales? Por otro lado, ¿de qué modo perciben a la escuela cuando ésta pasa a ser un ámbito de entrega de tecnología personal y también de constitución de nuevos derechos (materiales e intelectuales)? A partir de la entrega de una netbook para cada alumno ¿cómo usan ellos estos recursos tecnológicos en clases y más allá de la escuela en función de intereses juveniles incluidos los de entretenimiento y de sociabilidad?

---

<sup>94</sup> Dussel toma la idea respecto a la ampliación de la “capacidad de desear” de Appadurai (2003), *Archive and Aspiration*. En: J. Brouwer y A. Mulder (eds.), *Information is Alive*. Rotterdam: V2 Publishing. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/20132175/appadurai-archive-and-aspiration>).

### **3.2- Tecnologías educativas y la ilusión de un acceso inmediato al conocimiento**

Durante la siguiente entrevista realizada a Alberto, el director de la escuela, se observa que él cuestiona el modo en que se ha instalado, en el ámbito de la educación, la idea de que la tecnología permite que los estudiantes tengan un acceso inmediato al saber. Destacamos que el director planteó esta preocupación mientras esperaba la llegada de las netbooks a su escuela.

Aparecen de pronto medios de comunicación y tomo puntualmente Internet y los distintos medios que se han adicionado, y me pregunto: ¿se entiende, se procesa, se comprende? Yo creo que allí está el núcleo. Traigo a colación cuando se hablaba de educar a niños en una experiencia piloto que se realizó en Japón a través de la computadora. Y la transmisión del saber resultó nefasta. ¿Por qué? Porque lo que necesita el ser humano es que el conocimiento le venga a través del otro, la investigación individual propia sí es válida, pero la base del conocimiento debe venir del otro, del intercambio, del saber del otro. Esto de los medios de comunicación a ultranza... Yo creo que los medios de comunicación nos dan la “falsa sensación” de que el alumno, el adolescente, el joven, sabe más que nosotros. Pero, ¿qué sabe más que nosotros? En definitiva esa información que está cargada en Internet fue cargada por el hombre. Por decirlo de alguna manera, es como si pensáramos que la máquina ha superado al hombre, pero quién la ha creado. ¿Quién es el creador, quién la carga? Y dentro de esa carga puede tener y tiene las falencias propias de un medio. (Entrevista a Alberto, director de la escuela, 28-05-2011)

El director señala que la relación de los jóvenes con los medios de comunicación da la falsa sensación de que ahora ellos saben más que los profesores, y él se pregunta ¿qué saben más? En general reconocemos que los alumnos están más afilados en el manejo de la tecnología que los docentes, sobre todo en el caso de los profesores de mayor edad, también tienen otros tipo de información que antes no tenían. Según Sibilia (2010, p. 178), la iniciativa política de equipar a las escuelas con netbooks en diferentes países de América

Latina, incluida la Argentina, parten de la constatación de un desfase, que sería necesario cuestionar, y que se resume en que:

Mientras los alumnos de hoy en día viven fusionados a diversos dispositivos electrónicos y digitales, la escuela sigue tercamente arraigada a sus métodos y lenguajes analógicos. Ante este cuadro, casi todos concuerdan que tanto la institución educativa en general como el desprestigiado papel del maestro en particular deberían adaptarse a los tiempos de Internet, celulares y computadoras. (Sibilia, 2010, p. 178)

Aunque los jóvenes tengan hoy un acceso inusitado a medios de comunicación, seguimos pensado que el tipo de uso que ellos hacen está siempre más ligado a lo lúdico; mientras que los docentes cubren otro espectro, incluidos aquellos ligados a los contenidos de las materias que dictan. En todo caso lo que sabe hacer mejor el alumno es aprender a usar con más rapidez las últimas funciones, porque se dedican a explorarlas, sobre todo aquellas más interactivas, de producción audiovisual casera, subir o bajar videos de Internet, pero eso para nada da cuenta del tipo de contenidos que intenta transmitir la escuela.

Respecto a los otros comentarios del director, consideramos de suma importancia el análisis crítico que él hace sobre la ilusión de que el aprendizaje por medios tecnológicos podría prescindir de la relación con el docente. Respecto a ello, Dussel afirma que:

Se presupone que habrá un fin de la docencia, que la escuela será remplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino que se enseñarán estrategias de búsqueda de la información. Se asume que lo importante es que los estudiantes puedan llegar a saber dónde conseguir la información en Internet. Es cierto que estas condiciones pueden involucrar habilidades cognitivas complejas, pero lo que se considera como conocimiento está reducido a llevar y traer información, una información que está producida por otros, en otros lados, cuya función o cuyo uso no compete a los usuarios. Pareciera que ese llevar y traer no involucra relaciones de autoridad ni jerarquías, que todos tienen igual acceso, y

que no hubiera mediaciones de saberes (adultos o jóvenes, poco importa) en esta interacción (2010, p. 6).

La autora agrega que habría que profundizar sobre la promesa del fin de las mediaciones y la ilusión de la transparencia que es en definitiva lo que está en la base de estos imaginarios. En este sentido, desde esta tesis nosotros consideramos que el uso de un audiovisual en una clase puede ser bueno o malo según cómo esté pensada la clase, con lo cual puede ser muy interesante en el caso de que haya un docente que haya reflexionado sobre ese uso: planificándolo, seleccionado el material acorde a su grupo, estableciendo los objetivos de ese uso, los interrogantes que puede despertar, a qué otras experiencias puede conducir, cómo renovar con una comunicación participativa la relación con los alumnos, qué nuevos temas y lenguajes ingresan al aula con ese dispositivo, cómo circulan (y hacer circular) nuevos sentidos y voces. En definitiva, consideramos que es siempre el docente con su capacidad de seleccionar un material acorde para sus alumnos, con su escucha en clase, con su cuerpo, con los detalles de su palabra el que puede mediar el uso de los tecnorelatos, el que puede darle valor educativo a ese tipo de práctica interpeladora, y sobre todo el que puede reconocer que no se trata de un uso herramental, ni neutro y que por lo tanto requiere la mediación del profesor.

### **3.3- Los docentes y las tecnologías en la escuela: entre inexperiencias y expectativas**

Durante las entrevistas, los docentes y el propio director se mostraron preocupados por la llegada de las netbooks y la “supuesta” posibilidad de que se instalara el circuito de Internet en la escuela. Situaciones muy novedosas para estas instituciones, lo cual generaba una serie de dudas entre ellos: cómo darle un sentido pedagógico a esta tecnología, cómo adaptarla a la materia, cómo hacer para que los jóvenes no se distraigan con todas las propuestas de entretenimiento que trae esta tecnología. A veces se percibió que algunos docentes se sentían incómodos cuando hablaban de esta novedad, la vivían como una imposición para la cual no fueron consultados. En este sentido, Huergo señala que las

políticas de distribución de aparatos tecnológicos en la Argentina no han sido acompañadas por políticas de formación docente, éstas más bien se dan de modo aislado y atomizado. Y nosotros agregamos que muchas veces esa formación está ligada al uso herramental de estos medios, o sea se les enseña a los profesores cómo hacer un video, cómo usar un libro digital, cómo armar un foro o hacer una página web, pero no se enseña cuál es la orientación de comunicación y educación, o sea la perspectiva política, en la cual este uso estará inscripto.

Según los docentes, ellos habían usado muy poco los recursos tecnológicos con los que contaba la escuela (video, cañón, máquinas de foto, computadoras) lo cual según pudimos observar tenía diferentes causas. A veces por desconfiar de su real aporte a sus prácticas educativas y a la materia, o por alguna experiencia en la que probaron dicho uso y no les fue bien. Por ejemplo, uno de ellos nos comentó que se sintió frustrado una vez que pasó en su clase de biología un video-documental sobre las plantas y las relaciones que existen entre ellas, porque la clase salió mal, ya que los alumnos no le prestaron atención. Según ese docente, él esperaba que el video hubiese funcionado muy bien, porque se trataba de un audiovisual. Lo cual manifiesta que el docente consideró que al ser un material audiovisual estaría garantizada la atención de los jóvenes, lo cual sabemos que es una idea muy simple. Y para lo único que le sirvió al docente esa experiencia fue para agudizar su mirada negativa sobre los alumnos y su falta de interés, ya que se quejaba del trabajo que él se había tomado para hacer su clase más agradable y aun así nada funcionaba con esos alumnos.

Por otro lado, observamos que no es tan simple para los profesores planificar la misma clase tradicional con estos aparatos, por más modesta que sea la introducción de una tecnología, implica un cambio en la planificación, cierto desacomodo de las actividades tradicionales. En algunos casos, el docente no sabe cómo esto va a resultar y para dónde van a disparar los alumnos, o si se van a lograr los objetivos que obtenía con la clase usando el pizarrón, los libros, el papel. Todo esto conlleva más tiempo de trabajo, menos certezas, y sobre todo sin contar con una puesta en común de este tipo de experiencias con otros docentes, o sea que estas modificaciones se resuelven en soledad. Por otro lado, materias muy formales, como matemática, son consideradas de difícil acercamiento a este tipo de innovaciones, probablemente implicaría cambios más profundos a nivel de la



planificación.

Si hay algo que caracteriza a los medios y las tecnologías es que promueven procesos de dislocación, de desfasaje, de incertidumbre y por ello son también una posibilidad de transformar prácticas educativas cristalizadas. Por ello sería productivo asumir un posicionamiento intelectual activo frente a estos procesos que permita comprenderlos y descubrir sus núcleos de sentido fundantes, aquellos que sin enunciarse definen prácticas, naturalizan proyectos y definen políticas. Es urgente comenzar a desmontar aquellos argumentos que ponen en la innovación tecnológica la posibilidad de solucionar problemas culturales, educativos y sociales. (Da Porta, 2011, p. 51)

Muchas veces se trata a las tecnologías educativas como se trata a los materiales impresos en la escuela, particularmente al libro, con el agregado de la expectativa de que pueden servir para dinamizar, modernizar o evitar la pesada indiferencia que los alumnos manifiestan. La mayoría de las veces se sigue sin sospechar que ella es realmente útil si se le reconoce qué implica un modo diferente de pensar, leer y producir contenidos. En este sentido, como lo ejemplifica Huergo, se usa la computadora como “un libro en pantalla”, lo cual empobrece sus reales posibilidades educativas y sus verdaderos efectos en la subjetividad-sensibilidad-percepción de los jóvenes. Los docentes, como es lógico, tienden a integrar la tecnología desde sus prácticas educativas conocidas, con lo cual habría que analizar cómo establecer nuevas articulaciones entre las prácticas conocidas y las nuevas con el uso de tecnologías, si bien hay mucho por innovar, también hay aspectos valiosos por conservar.

Otro tipo de experiencia con el uso de tecnología en las prácticas educativas la pudimos registrar a través de las palabras del director. Él señala que existen docentes que dan como tarea que investiguen sobre un tema, pero que el modo en que plantean la consigna puede generar caos y pérdida de sentido de su propio rol:

Director: Ya no es el profesor academicista el que se para a dar su verdad, y a tratar de que se repita sistemáticamente lo que ha planteado, sino que dice ah, bueno,

veamos, ahora investiguen ustedes. Eso es cómodo, esa es una comodidad que los puede llevar a resultados calamitosos, porque decirle a un pibe de la escuela media: ahora usted dígame qué sabe de esto. Entonces yo qué transmito, si yo no le he dado, en muchos casos, ni siquiera la pauta de lo que va a encontrar o de lo que va a investigar.

Yo: ¿Se refiere a cuando piden que investiguen en Internet?

Director: Claro... Investigue, investigue, investigue... Investigue es demasiado, es terrorífico para un sujeto en formación que está diciendo “qué es esto, de qué me hablan”, y que de pronto, el docente, el encargado de dirigir ese proceso de enseñanza del aprendizaje le dice: “Investigue”. ¿Investigue qué? Creo que por allí viene, por eso yo le planteaba y le decía que quizá me odien o me pudieran odiar colegas de pronto, si yo les digo: “Tenemos un discurso, de pronto, en media, y actuamos de otra manera”. (Entrevista a Alberto, director de la escuela, 28-05-2011)

Consideramos que el uso de Internet para la ampliación y posible complejización de un tema puede ser útil, pero requiere un trabajo intenso del docente fuera del aula, que sea él mismo el que primero realice esa búsqueda de información, imágenes, saberes, que conozca los recorridos de navegación para guiar a los alumnos. Y también que primero sea él quien aplique en su clase un modo de presentar los contenidos que denote el uso de esos distintos soportes y articulaciones intertextuales. Esto implicaría dejar de pensar el trabajo docente como una práctica que se repite del mismo modo año tras año, como sí era posible pensarlo en otras épocas en que los saberes caminaban mucho más lentos y el libro de texto guiaba todo el recorrido de los temas previstos para cada materia. Esto hoy es mucho más complejo y dinámico, porque los saberes avanzan vertiginosamente y la realidad social y cultural se transforma día a día, entonces entre tantos desafíos para el docente está el de que fortalezca su capacidad de creatividad y de investigación constante para planificar las clases, retocando contenidos, ampliando con nuevos temas o con nuevos aspectos actuales, mostrando casos y usando nuevos y diversos soportes. En este sentido, también sería lícito pensar la necesidad de que por este trabajo fuera de la escuela se cobre algún tipo de adicional en su remuneración, ya que hoy se cobra solamente por cantidad de horas frente al curso.

Finalmente, también pudimos registrar el poco uso que los docentes de esta escuela le daban a la tecnología, lo cual se relaciona con la necesidad de contar con otros recursos y asistencia. Por ejemplo: contar con tiempos extras antes de dar la clase para poner a punto los recursos tecnológicos como video, cañón, tiempo para pedir el aula donde se pueda instalar el cañón-proyector, conectar todos los cables, el audio, esperar que los enchufes funcionen, que el preceptor esté desocupado en ese momento y con voluntad para abrir armarios, trasladar aparatos. En fin, implica que el docente tenga un tiempo previo disponible, si no, como comenta uno de ellos: “cuando está todo listo, suena el timbre y ni empezamos con la actividad”, u otra profesora que dice: “a veces los enchufes del aula no funcionan, no tienen electricidad y bueno a esa altura ya me siento totalmente desanimada...”.

A pesar de todas estas limitaciones, destacamos que el profesor de informática afirma haber percibido interés en uno o dos docentes porque lo consultaron para armar un power point o le pidieron prestada la sala de computación para que los alumnos vieran un video que resultó interesante para los alumnos y los profesores lograron sus objetivos. En alguna medida, nosotros valoramos estos intentos, porque consideramos que más allá de los análisis culturales y políticos planteados, las limitaciones que impone el trabajo docente y las constricciones del aula no son pocas, y sabemos que también existe un interés genuino en los profesores por ayudar a sus alumnos a que se acerquen al saber. Aun así en términos de horizonte, consideramos, como lo dice Da Porta (2011, p. 50), que es necesario complejizar mucho más la relación entre medios y educación, y no darla como un dato más de la realidad, como una realidad inexorable que hay que acatar para pertenecer a la actualidad. Por eso, la autora realiza algunas preguntas que nos resultan muy sugerentes para seguir pensando y cuestionar el asunto, ya que permiten un debate más allá del valor didáctico que pueden tener estos dispositivos. En este sentido, ella dice que hay que pasar de preguntarnos: ¿cómo educar con tecnología? a preguntarnos: ¿para qué vamos a enseñar con tecnología?, ¿qué procesos educativos o comunicacionales habilitan?, ¿los exploramos?, ¿por qué deseamos utilizarlas?

### 3.4- La confusión entre aprender y usar el “copiar y pegar”

Durante la entrevista realizada con el director, éste se mostró preocupado por los usos que realizan los jóvenes de Internet, entre ellos comenta lo que puede suceder cuando se les solicita como tarea para la casa que realicen una búsqueda de información o elaboren una monografía, ya que él observa que en general los alumnos usan indiscriminadamente el “copiar y pegar” para armar un texto sin leer o a veces haciendo una lectura muy superficial de los contenidos que incluyen en sus trabajos. Transcribimos sus comentarios al respecto:

Yo les di un trabajo a los pibes para que analizaran determinados artículos de la Constitución Nacional. Hubo alumnos que no tenían acceso a medios de comunicación avanzados como Internet y tomaron el soporte escrito, el libro de la Constitución, y trajeron dos o tres hojas acorde a lo que se les había solicitado y con una opinión, por supuesto, acorde a un alumno de la escuela media, pero una opinión al fin que trataba de explicar qué nos quería decir la Constitución. (...) Y recuerdo específicamente un grupo de alumnos que había traído un trabajo excepcional en cuanto a la presentación, muy bien impreso, muy bien presentado en su carpeta y demás, pero no sabían ni qué Constitución habían bajado, tranquilamente podrían haber bajado la Constitución de Estados Unidos o de Puerto Rico. (Entrevista a Alberto, director de la escuela, 28-05-2011)

El director y los docentes le adjudican a las nuevas tecnologías este grave problema que se produce con el uso de Internet para actividades escolares, porque los alumnos usan el “copiar y pegar” leyendo muy poco, esto hace que no sepan bien lo que contiene el texto que han armado. Con lo cual las expectativas que pueden tener los docentes, después de estas experiencias, sobre la biblioteca total que sería Internet y las posibilidades de que los alumnos investiguen, seleccionen, analicen y produzcan con cierta autonomía quedan un tanto desacreditadas. Consideramos que este problema efectivamente está asociado al hecho de que la computadora e Internet brindan la facilidad de tener en muy poco tiempo un texto armado e impreso. Pero también pensamos que este es un problema que en menor medida ya existía en la escuela, porque se pudo observar durante las clases que los alumnos

están acostumbrados a copiar sistemáticamente y de forma automática del pizarrón destinándole muy poca atención a lo que están escribiendo. Con lo cual consideramos que Internet tiende a agudizar procedimientos heredados de las prácticas de copiado que ya se realizaban con libros, pizarrón, carpetas.

Un ejemplo evidente y de mucha preocupación entre los docentes es la típica tarea escolar de “buscar información” sobre algún tema de la currícula y resumirla, que ha devenido claramente “ritual” por la introducción masiva de las TIC en la vida de los estudiantes. Si antes del actual acople Google-Wikipedia buscar información sobre un tema desconocido tenía valor pedagógico era fundamentalmente porque la tarea de “buscar” suponía habilidad y esfuerzo en el acceso a los recursos, capacidad de búsqueda, lectura, transcripción o síntesis; hoy, la mayoría de esas tareas las resuelve la combinación de Google + Wikipedia, y el comando cortar + pegar; en muchos casos, los estudiantes ni siquiera leen el montaje resultante para garantizar su mínima coherencia gramatical. (Pagola, 2010, p. 105)

Lo dicho implica un llamado de atención para la educación, porque los alumnos no tienen incorporados modos autónomos de leer y escribir, con lo cual las nuevas tecnologías pueden tender a fortalecer esas carencias. Lo cual indica que hay que ser muy cuidadoso y riguroso cuando se emplea tecnología con la intención de ampliar saberes, porque los alumnos tienden a confundir conocimiento con información, creación propia de un texto con plagio, apropiación de saberes con la acción de bajar contenidos de Internet, procesos de aprendizaje con productos.

En este sentido, se hace necesario cuestionar el mandato de adoptar las TIC en los procesos educativos sea como sea, para sentir que finalmente estamos incluidos en la Sociedad Global de la Información, para lo cual parece que lo único que necesitaríamos es saber adecuarnos tecno-educativamente, desconociendo que la Sociedad de la Información es una construcción ideológica (Da Porta, 2011, p. 44). En este sentido consideramos que la tecnología nunca es neutra, contiene determinadas estructuras físicas per se que habilita ciertas modalidades (así como descarta otras) para que los sujetos se relacionen con el aprendizaje, con los contenidos, con los otros, con la realidad. Por ello, pensamos que esta

modalidad al estilo “piloto-automático” en que los alumnos arman textos que no leen es parte de lo que técnicamente ofrece la computadora, esto tiene implicancias en la subjetividad juvenil respecto a qué y cómo es una práctica de aprendizaje, de lectura, de escritura. Implicancias que a su vez se naturalizan desconociendo los intereses que movilizan y la posición subalterna que las mayorías ocupan en relación con las tecnologías.

A continuación presentamos un fragmento de entrevista en el que se puede observar el modo en que un grupo de estudiantes comenta cómo usa Internet para buscar información y armar un trabajo para la escuela:

Yo: ¿Usan Internet para hacer algún trabajo escolar?

Camila: Sí, una parte y otras cosas las tenemos que escribir nosotras, porque nos piden la opinión.

Yo: Y ¿leen todo lo que bajan de Internet?

Macarena: No, yo no lo leo...

Sandra: Salvo que tengamos que estudiarlo, jajaja...

Camila: Vemos así, leemos el comienzo y bueno ¡¡esto pongamos!!...

Sandra: Más que todo vemos los títulos, si nos llama la atención... (Entrevista a alumnas, 10-05-2011)

Lo que dicen los alumnos sirve para complementar lo que dijo antes el director, con lo cual es una alerta sobre el modo en que las TIC, al ser usadas sin una profunda y sistemática reflexión sobre su articulación con los procedimientos áulicos tradicionales y habituales para los alumnos, pueden tender a desestabilizarlos aún más y empeorar la crisis y los problemas escolares ya existentes. Pagola (2010, p. 126) advierte que el uso de sitios Web entre los estudiantes ha “naturalizado” la práctica de la copia textual como una actividad académica “válida”, ampliamente disponible. Esto demuestra que con brindar a los jóvenes un acceso material al conocimiento no alcanza, y aún puede agudizar los problemas de desatención y desinterés con lógicos efectos negativos sobre las capacidades de interpretar y producir textos. Desde una perspectiva cercana Sibilia (2010, p. 179) señala un debate, complejo y necesario, que hay que dar a la hora de pensar en equipar con netbooks las aulas:

Hasta qué punto la tecnología se integrará a un proyecto pedagógico igualmente innovador, capaz de reconcentrar la atención del alumnado en el aprendizaje, ante el peligro de que las máquinas se conviertan en un nuevo y poderoso agente de dispersión.

En este sentido, Eva Da Porta (2011, p. 48) advierte que lo que se fue desvaneciendo en la producción académica e intelectual respecto a las tecnologías es reconocer las tensiones y los conflictos como parte de todo fenómeno social, y también de todo acto educativo-comunicacional. Ella agrega que cuando el modelo instrumental avanza sobre la escuela proponiendo recetas, brindando procedimientos e imponiendo modalidades de “incorporación exitosa” quedan pendientes los resultados que siempre están por evaluarse.

A continuación presentamos una parte de una entrevista realizada con el director en la cual él señala las confusiones que puede ocasionar el uso de tecnologías y con ellas el empeoramiento de la educación:

Director: Por ahí cuando se le pide al alumno que busque información en un determinado medio, y hago hincapié por ejemplo en Internet, él considera que con haber bajado el tema de Internet ya lo sabe, porque está allí. Pero le falta el saberlo, o sea lo visualiza, puede tener un conocimiento, pero un conocimiento que cuanto menos insuficiente y cuando no es erróneo, porque lo fundamental que es la posibilidad del contacto directo, que es el diálogo que se genera en la enseñanza-aprendizaje, diálogo que en unos casos se da en mayor o menor profundidad, pero diálogo en definitiva donde el alumno tiene la posibilidad de preguntar, y que esa inquietud se le responda.

Yo: Y ¿de dónde puede venir esta idea del alumno de que cree que porque bajó de Internet o porque tiene la posibilidad de acceder a una información, ya la sabe y está a la misma altura del docente?

Director: Yo creo que esa percepción viene fundamentalmente desde la cultura de la imagen, es decir vivimos en una sociedad más de la cultura de la imagen que de los contenidos, en donde el sujeto por ver una determinada imagen adicionada al

contenido o al texto, estima con eso que sabe, se genera en el estudiante esa posibilidad de confundirse. Yo traigo a colación el caso del embarazo no deseado, o las enfermedades de transmisión sexual que son tan o igual de frecuente a como lo eran antaño, y eso significa que en definitiva esa información que el joven, que el estudiante cree manejar algo le falta... le falta el verdadero conocimiento científico, y el aprenderlo, el tomarlo para sí a ese conocimiento. (Entrevista a Alberto, director de la escuela, 27-10-2010)

La escuela atraviesa por diversas dificultades, muchas de ellas han sido producidas o agudizadas por la cultura de los medios, entre ellas el desinterés y la desatención por la modalidad y las tecnologías clásicas del aula. Muchas veces se puede considerar que el ingreso de los nuevos medios a la escuela puede revertir esta situación, pero la escuela se mete en un callejón sin salida cuando se pretende hacer un uso instrumental y resolver problemas específicos por medio de ella, entonces se aísla el problema y se busca una solución experta que contenga la cura para ese mal, desconectándolo de sus articulaciones socioculturales. En este sentido, nos pueden servir las palabras de Schmucler (1997, pp. 21-22) cuando señala que en la era de la utopía mediático-comunicacional, la política se ha transformado en futurología, en un lugar ya diseñado, pre-existente, solo se debe encontrar el modo-técnico más rápido de arribar a ese lugar previsto: “De lo que se trata es de hacer aceptable la idea de que en la tecnología, y no en la palabra, se encierra el secreto del futuro”.

La cita de Schmucler nos sirve para pensar lo que dice el director sobre el hecho de que una persona puede tener toda la información del mundo sobre un asunto y desconocerla absolutamente cuando llega el momento de usarla, como es el caso del embarazo juvenil no deseado. Con lo cual está planteando que habría que analizar en qué condiciones una información se transforma en saber y ese saber logra ser apropiado para la vida. ¿Cómo producir estos procesos en la educación actual?, si tenemos en cuenta que hoy en día la información sobra, cómo producir con ella experiencias formativas y no traslado de contenidos informativos. Consideramos que la tecnología de Internet sería útil si lograra romper con ese traslado pasivo información y no agudizarlo. Por ello, sería importante seguir investigando cómo aprenden los jóvenes fuera de la escuela, ya sea desde los medios



de comunicación como desde otras fuentes como son los amigos, los grupos deportivos que se arman espontáneamente y configuran una pequeña cultura (como los skaytistas en Córdoba), los grupos que realizan otro tipo de actividades culturales y cómo todo esto puede ayudar a pensar formas de aprendizaje más abiertas y permeables a otros modos y saberes.

### **3.5- La tecnología en la escuela para la práctica educativa-cultural**

Para pensar la tecnología en la escuela, volvemos a las reflexiones de Martín-Barbero (2002) que nos enseña que los medios de comunicación deben ser pensados como dimensión de la cultura, para el autor la cultura y los medios no pueden ser pensados por separado. Del mismo modo que postula que no se puede estudiar la cultura contemporánea desconociendo su asentamiento tecno-comunicativo. El uso de medios en la escuela puede tomar diferentes rumbos según cuál sea la perspectiva de comunicación que lo anime. En este sentido, pensar su relación indivisible con la cultura implica asumir de entrada una complejidad, que se contrapone a la perspectiva instrumental, y que demanda la identificación y comprensión de prácticas y sentidos fundamentales para los grupos.

De este modo, para pensar el desarrollo de prácticas educativas con el uso de tecnología en la escuela sería importante conocer el tipo de usos que los jóvenes hacen de la tecnología fuera de la escuela, cómo se producen esas interpelaciones, qué cuestiones ellos aprenden allí, de qué modo. Por otro lado, considerando el asentamiento tecno-comunicativo de nuestra cultura pensamos que sería también importante responder a las siguientes preguntas: ¿en qué sentidos la cultura mediática produce un desenganche con los modos de enseñar en la escuela?, ¿cuáles son las fracturas que esa cultura produce en la modalidad escolar? Estas preguntas dan cuenta de procesos de comunicación, que son en definitiva procesos de interpelación, sin los cuales no se puede pensar un proceso educativo, formativo en clave cultural.

En función de analizar dicho desacople o desenganche, entre la cultura que propone la escuela y la que proponen los medios, describimos sus distintos modos de operación con el saber (aunque considerando que también tienen puntos en común). Dussel (2010, p. 23)

dice que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que se basa en la moderación, la crítica, la distancia. Ello se asienta en una definición kantiana del sujeto de conocimiento, en la cual se considera que para conocer tiene que haber una distancia crítica y poner a trabajar ciertas invariantes cognitivas, que son las que aseguran que no habrá una contaminación del conocimiento con el objeto de estudio. Respecto al análisis de la autora sólo hacemos una salvedad respecto a que la operación con el saber en la escuela sea crítico, quizás estaríamos más de acuerdo en decir que es, o intenta ser, analítico.

Según Dussel ese modo de operación con el saber que sostiene la escuela choca hoy con el que proponen los nuevos medios. Mientras la escuela se basa en la distancia, la lentitud, la reflexión, la interacción lenta, el trabajo simultáneo en grupo, y promueve una forma de autoría individual de las producciones y calificaciones, los nuevos medios proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual, o sea acciones e interacciones más vinculadas con los afectos, una autoría grupal de los productos (wikis, videos, música, chat, foros) en los cuales la autoría individual importa cada vez menos. Desde una mirada complementaria con la descrita, analizamos otras diferencias que pueden marcar una distancia entre dichos modos:

Es que para el adulto hay un todo: el saber condensado en un currículum y en el docente. Un proceder: centrado en la posposición, el esfuerzo y el deber. Y un resultado: la aprobación o el castigo externo. Para los estudiantes hay un magma: información circulando desde distintas agencias. Hay un procedimiento: la conformación de grupos de referencia y la exploración a partir de los propios intereses. Y un resultado: la satisfacción de ciertos deseos. En este registro simbólico, la dificultad de integración de TIC ya no puede presentarse vinculada con la disparidad entre competencias técnicas entre generaciones, sino a un desacople cultural. (Minzi, 2010, p. 66)

En un mismo sentido, Minzi *et al.* (2011, p. 130) señalan dos nociones basales que estructuran el modo en que está organizada la comunicación en la escuela moderna y que se alejaría de la modalidad mediática, ellas son: las nociones de transmisión y de asimetría, ambas hacen parte de un modelo político que pensó la igualdad en términos de

homogeneidad y depreciación subjetiva. Por otro lado, agregamos desde esta tesis, que los medios de comunicación asumen formas de comunicación que contemplan la exploración/interacción y la simetría. Respecto a la exploración, ponemos el ejemplo que nos comentó el docente de informática del colegio República Argentina, él planteó que observó que en sus clases, por la presencia de las computadoras, se rompe la relación clásica con el espacio, y radial con el docente, ya que los alumnos se ayudan y apoyan unos a otros en el manejo de la tecnología, ensayan opciones hasta que dan con la tecla de la función que querían, no consultan sólo con él. Sobre la relación de asimetría-simetría pensamos que a diferencia de la relación profesor-alumno, donde se supone que uno sabe y el otro no y debe mantener un rol pasivo, en el caso de la comunicación mediática, el emisor le otorga saberes al receptor y éste a veces interactúa con el medio.

Dussel afirma que en la actualidad cuando se plantean los procesos de incorporación de las TIC en la mayoría de los casos eso es entendido como una manera nueva de instrumentalizar la transmisión de información o conocimiento; pero en realidad lo que es realmente revolucionario en la escuela es que las TIC sean puestas al servicio de inaugurar una nueva relación con la cultura de los estudiantes. Sin embargo, es importante estar advertido de que cuando se les plantea a los alumnos el desarrollo de actividades con el uso de tecnología, ellos tienden a producir contenidos o modos de narrar similares a los que conocen a través de las industrias culturales.

Así, Buckingham evidencia que los adolescentes, puestos a crear cortos de ficción, recurren generalmente a la parodia y a la denuncia sensacionalista, y no usan, porque no conocen, modos más experimentales de narrar historias o situaciones<sup>95</sup>. La “autoría” es un término que conviene revisar a la luz de Bakhtin y su idea de la polifonía que habita en cada voz: ¿quién “habla” cuando se produce un texto audiovisual? ¿De quién son esas imágenes, esos sonidos, ese montaje? Conviene enunciar estas palabras con cautela, para no caer en visiones celebratorias que desconocen los márgenes de libertad creativa y estética que se tienen en cada caso. Librados a sí mismos, probablemente los jóvenes vayan allí donde las industrias culturales los dirijan, como de hecho sucede actualmente. (Dussel, 2010, pp. 11-12)

---

<sup>95</sup> Dussel se refiere al trabajo de Buckingham, D. (2008), *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires: Manantial.

En función de lo anterior, tomamos la perspectiva de Freire que señalaba la necesidad no sólo de establecer una correspondencia entre las prácticas educativas y las problemáticas que involucran a los educandos, sino particularmente con la percepción que de ella tienen esos sujetos. En ese sentido su método educativo tiene una primera fase que implica descubrir el “universo vocabular” de los grupos con los que se trabaja, o sea tomar como punto de partida las interpretaciones y creencias es una condición necesaria para una educación significativa. Pero es necesario también que ese proceso implique una constante revisión y cuestionamiento que se va explicitando. Se trata de problematizar aquello que el otro considera importante, y colaborar con él en la ampliación de sus horizontes (Guidugli *et al.*, 2011, pp. 155-156). Desde esta tesis agregamos que consideramos estas prácticas con un fuerte potencial crítico y educativo a la vez, y en este sentido para nosotros tiene más valor que aquellos intentos críticos de leer los medios, en los cuales se toma un contenido mediático y se trata de evidenciar sus atravesamientos con el poder. Lo cual sigue implicando una distancia racional con un objeto de estudio, mientras que la perspectiva de Freire rompe con eso, e involucra a los sujetos en el aprendizaje, asume la necesidad de establecer la interpelación comunicativa para pasar a la formación/subjetivación/transformación.

La escuela puede asumir el desafío de interpelar a los/as jóvenes y adultos/as de sectores populares (...) en esta interpelación las TIC pueden cumplir un rol fundamental, en tanto mediadoras de procesos de reconocimiento y recuperación de prácticas y representaciones de estos sujetos, constitutivas de sus universos vocabulares, que habiliten nuevos procesos de vinculación y construcción del conocimiento. (Guidugli *et. al*, 2011, p. 156)

En este sentido, consideramos que el valor, en tanto relación con la trama cultural, que tiene en la escuela la producción con medios de comunicación es el hecho de que ello permite habilitar un aprendizaje “situado” y asignarle “sentido” a la tarea escolar. De esta forma, este tipo de producción podría apuntar a que se aborden temáticas de relevancia social, que afiancen el ejercicio de la ciudadanía y pongan en el espacio público, desde la palabra de los estudiantes, los problemas de la escuela, del barrio, de la comunidad

(Castagno y Prado, 2014, pp. 130-131). Este es uno de los desafíos que podría asumir la escuela, poder encontrar el modo de recuperar su capacidad interpeladora, no solamente para que los jóvenes busquen salir con un título y una posibilidad laboral, sino para que sus prácticas en el aquí y ahora de la vida áulica cobren emoción, expectativa, inventiva, relación con los demás, en definitiva interés.

Para ello es fundamental el desarrollo de un pensamiento abierto, que cruce fronteras, que abra el diálogo, que estimule la producción colectiva de conocimiento y favorezca el acceso a la palabra pública. (Da Porta, 2011, p. 47)

La idea de que los estudiantes podrían tener acceso a una palabra pública en su paso por la escuela nos parece una experiencia sumamente democratizadora, y en tanto tal sería imprescindible. Esta reflexión toca un aspecto central de la perspectiva de comunicación/educación, que viene de la mano de Freire, y que se afirma en la dimensión política de la educación. Traer los temas públicos a las aulas, y también formar en una palabra que pueda salir de las aulas e interpelar el espacio público desde las problemáticas juveniles, escolares. Para ese fin, sabemos que algunas escuelas de la ciudad cuentan hoy con un pequeño medio radial o gráfico, o realizan producciones audiovisuales, representaciones teatrales, corales. espacios de alto valor simbólico, capacidad de interpelación, sentido de pertenencia y producción formativa que deberían ser profundamente legitimados. Lo cual no es sencillo, porque son espacios disruptores en las escuelas, inclusive algunas veces combatidos por los directivos, ya sea por los discursos que hacen circular, como por la diversidad y quiebre con las lógicas disciplinares de los cuerpos y de los espacio institucionales, lo cual produce temores por la pérdida de control. En general, son espacios sostenidos a duras penas desde la voluntad de algún docente, razón por la cual les cuesta mucho estabilizarse. Por otro lado, pensar la articulación de estos espacios con las asignaturas implicaría seguir rompiendo con lógicas academicistas instituidas, lo cual no parecería sencillo.

Huergo considera que las políticas públicas (de entregar una netbook para cada alumno) pueden tomar diferentes caminos, una es respecto a qué tipo de producciones ponemos en las máquinas que distribuimos, no solo el tipo de uso, sino el tipo de

producciones con las que nos relacionamos. En este sentido, el autor señala que es clave cómo los organismos, los actores de comunicación/educación vamos produciendo contenidos, materiales educativos, no cerrados, sino bajo la forma de contenidos interpeladores, que impliquen la problematización, una educación más ligada a la autonomía y no tanto a la incorporación de saberes. El especialista manifiesta que el desafío es acompañar este tipo de políticas de distribución de aparatos técnicos, con políticas de distribución de distintos saberes y de diferentes formas de comunicación. Y destaca que no hay en este momento en Argentina políticas claras respecto a esto, sí bien está la iniciativa muy fuerte de la distribución, está pendiente un gran debate sobre cómo se vinculan las políticas de distribución con las de reconocimiento, uno de los grandes desafíos es cómo se inscriben estas políticas dentro de una discusión política-cultural y qué orientación desde la comunicación/educación se le da al trabajo con ese tipo de distribución (Huergo, 2011, s/p).

En función de todo este análisis cultural sobre escuela y medios, pensamos que el reto sería cómo introducir esa tecnología haciéndolo con su cultura también, en tanto sean articulaciones útiles respecto al saber, pero ya no estaríamos hablando de un saber entendido en términos de la escuela tradicional, sino abriéndolo y poniéndolo a dialogar con nuevos saberes que circulan por otros circuitos independientes de los escolares. Esta situación sería muy revolucionaria, porque también plantearía en última instancia ¿qué saberes transmitir?, ¿qué incluir como saberes valiosos para las próximas generaciones?, ¿cómo puede la escuela reinventarse, sin desconocer ni deslegitimar aquellos saberes importantes que intenta seguir transmitiendo? Estas preguntas son muy amplias y profundas, con lo cual no se pretende encontrar respuestas instantáneas ni absolutas, están allí para ayudar a reflexionar y marcar un horizonte que nos permita intentar cambios que seguramente sólo podrán ser de a poco, a modo de ensayos, ajustes, intentos, marchas y contramarchas.



## REFLEXIONES FINALES

En la Introducción de esta tesis planteamos lo que consideramos es una demanda de investigación actual en el ámbito de la escuela secundaria, en el centro de nuestro problema identificamos la tensión que se produce entre lo que se ofrece como enseñanza en el aula y aquello que los estudiantes parecieran esperar que suceda allí. Este desajuste tiene consecuencias muy significativas respecto a la apropiación de saberes, a la labor docente y a la posibilidad de que los alumnos finalicen sus estudios. Como lo señalamos, adherimos a la perspectiva de Martín-Barbero cuando afirma que los medios de comunicación en la actualidad han cambiado la relación con el conocimiento al transformar el modo en que éste se produce, circula y es recibido por los sujetos. Lo cual hace estallar las relaciones con el conocimiento establecidas en la escuela, con múltiples efectos de pérdida de control y disciplinamiento por parte de ésta. Como lo afirma Sibilia, se produce un desacople entre las subjetividades que demanda la escuela y aquellas que demandan hoy las tecnologías de la comunicación. En el desarrollo de esta tesis se fueron estableciendo relaciones entre los indicios empíricos hallados en el trabajo de campo y nuestra perspectiva teórica que permitieron apuntar a explicar la siguiente pregunta: ¿cómo las prácticas juveniles en torno a los medios de comunicación nos ofrecen pistas para elaborar articulaciones entre los nuevos modos en que los alumnos se relacionan hoy con la escuela y los modos contemporáneos en que las tecno-comunicaciones construyen subjetividad?

Dubet y Martucelli (1998, p. 86) afirman que las modalidades de socialización están profundamente afectadas y la escuela se encuentra en uno de los lugares centrales de esa alteración, pero “no se trata de una crisis, sino de un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado”. Los autores sostienen que ahora son los alumnos los que deben dotar de sentido y coherencia a las distintas lógicas experienciales que viven en la escuela, porque ésta ya no las posee a priori. En el caso de la escuela, su utilidad, su finalidad cultural, sus modos de control, la administración de sus roles no se unifican ni armonizan como antes. Los autores plantean que hoy el problema de la socialización escolar apunta más que a saber qué interiorizan los jóvenes, a comprender “cómo adquieren la capacidad de administrar la heterogeneidad de experiencias por las cuales transitan allí” (1998, p. 75). Y desde esta tesis agregamos la



pregunta: ¿cómo administran la heterogeneidad de las experiencias escolares cuando la relación con ellas produce poca expectativa e interés?

Destacamos que al ingresar a las observaciones de clases en la escuela República Argentina pude percibir en el propio cuerpo la incomodidad de tener que pasar varias horas al día sentada experimentando los ritmos y modalidades de las actividades y exposiciones propuestas por los distintos docentes. Esta percepción permitió empatizar en alguna medida con las manifestaciones de los estudiantes y empezar a romper con algunos prejuicios que llevan a pensar que a los jóvenes no les interesa aprender ni estar en la escuela, para pasar a preguntarnos por los modos en que se enseña en esta escuela y analizar si son ellos los que pueden estar agudizando esta disposición en los estudiantes. También pudimos observar situaciones áulicas que desde la interpelación formativa lograron despertar el interés y el involucramiento de los alumnos. Y de este modo, pudimos reafirmar la perspectiva que entiende que la escuela no es un espacio homogéneo de prácticas, sino que se hace día a día a partir de diversas situaciones y experiencias que lleva allí cada uno de sus agentes.

### **Escuela y sectores populares**

La masificación de la escuela secundaria quiebra el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos, y también produce una diversificación de objetivos nuevos para los cuales no se encontraba preparada. Esto lleva a que la escuela sea una institución con objetivos cada vez más redefinidos, donde las relaciones deben ser constantemente reconstruidas, ya no puede ser reducida a la forma burocrática general que la encierra. En este escenario es insuficiente con manejar un rol, dado que éste no garantiza manejar las relaciones con los demás. Esta desregulación se hace evidente en la escuela secundaria y particularmente en los sectores donde se encuentran los nuevos públicos (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 60-61).

En este marco de situación tanto docentes como alumnos tienen que recomponer desde las mismas prácticas el sentido de estar en la escuela. Y la escuela como institución tiene que recomponer los sentidos centrales que seguirá sosteniendo, ya que se encuentra atravesada por múltiples demandas y situaciones nuevas que no puede controlar como antes. Estas transformaciones de época producen desajustes y tensiones que se presentan en

la escuela y se manifiestan en acciones como el ausentismo de docentes y alumnos, los cambios de escuelas, el abandono, la repitencia, las bajas calificaciones, el desinterés y también en algunos casos situaciones de violencia entre compañeros, pero también entre alumnos y docentes. A pesar de estas graves dificultades la escuela sigue siendo la única institución que les brinda a los jóvenes una formación sistemática, un tiempo protegido, con ciertos referentes y una orientación adulta. Con lo cual el panorama es muy complejo, ya que a pesar de los problemas descritos, a los estudiantes y docentes también les suceden allí situaciones gratificantes.

Entre las dificultades que señalaron los docentes de la escuela República Argentina destacamos que se sienten acorralados por la obligación que se les traslada de retener a los nuevos sectores sociales en la escuela, de este modo dicen que si sostienen el nivel de exigencia académica de la escuela tradicional terminan excluyendo una buena parte de los alumnos que no acompañan ese ritmo, pero si bajan el nivel, y retienen a la mayoría, saben que no están brindando una educación de calidad. Esta situación muestra un profundo desajuste entre el modelo de alumno (de clase media) esperado por el sistema escolar tradicional y el que recibe provenientes de los sectores populares. Consideramos que esta distancia, entre lo requerido por la escuela y lo que hacen los alumnos, es agravada por la cultura mediática que también hace parte de esa subjetividad incongruente con la solicitada en la escuela.

Frente al fracaso de una parte importante de estos estudiantes que logran ingresar a la escuela secundaria, pero no terminar sus estudios, nos parece importante desnaturalizar la mirada que les adjudica a ellos la responsabilidad de no estar en condiciones de relacionarse con la escuela. Rockwell (1997, p. 28-29) señala que no todas las acciones de los estudiantes pueden explicarse en función de los valores de sus culturas de origen, muchas veces son estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de la misma escuela. Con lo cual la investigadora afirma que las comunicaciones entre docentes y alumnos y la manera en que la escuela propone lidiar con la discontinuidad entre la cultura de origen y la cultura escolar, no necesariamente deben reproducir la exclusión de estos jóvenes. Para lo cual sería importante que los adultos de la institución no den por sentado las lógicas de transmisión cultural que rigen en la escuela y están allí tan arraigadas y naturalizadas que las ejecutan como si fuesen automáticas para todos, estos jóvenes no las

perciben del mismo modo y requieren que se realice con ellos la transmisión de sus sentidos.

Es sugerente para pensar el interés de estos jóvenes por ocupar el rol de estudiantes ciertas situaciones que al menos en apariencia se presentan como contradictorias, por ejemplo se pudo observar que a veces el trato entre ellos es más ameno y agradable durante el recreo que dentro del aula o el hecho de que pueden ser indiferentes a la clase de un docente, pero luego antes de que éste se retire pedirle su perfil de Facebook para agregarlo como “amigo”. Estas situaciones denotan que si bien se puede percibir poco interés por aquello que ofrece la escuela como enseñanza, también se producen allí situaciones que sí suscitan las ganas y las expectativas. Consideramos que sería valioso que éstas puedan ser captadas y analizadas en profundidad para darle continuidad al abordaje presentado en esta investigación.

De esta forma, percibimos que muchos jóvenes insisten en ir a la escuela, aun con sus idas y vueltas retornan al establecimiento o cuando abandonan a veces van a la salida o a la entrada a ver sus compañeros o sentarse un rato cerca de la entrada. Con lo cual aquello que se manifiesta como desinterés o apatía es complejo y tiene muchos matices. En medio de toda la desregulación reinante explicitada anteriormente, se percibe que los alumnos cuando se sienten cómodos, porque son más reconocidos o se comunican sin tantas constricciones pueden producir momentos de creatividad, interesarse y ser responsables. Sería valioso poder captar cuándo y cómo se producen esas aperturas a que suceda algo distinto en medio de la rutina, para repensar imaginativamente las viejas y a veces chatas prácticas escolares. Según Sibilia (2014), ahora que la escuela ya no está en un corsé algunos docentes crean condiciones de diálogo más propicias para aprender, pensar y crear algo nuevo que salga por fuera de la clase tradicional; así como también la posibilidad de suspender la dispersión de las redes en favor de ese instante en el que pasa algo.

Carranza nos advierte que las tensiones que vive la escuela hoy demandada por diversas problemáticas no pueden ser resueltas únicamente desde el aula, lo cual plantearía una inmensa exigencia para los docentes, las transformaciones para que no tengan costos personales altos deben ser llevadas a cabo de modo sistémico por toda la institución. De este modo, la autora señala la importancia de que en las escuelas se trabaje desde otros roles como los procedentes de distintas áreas del Estado: Ministerio de Acción Social,

Ministerio de Salud, Ministerio de Justicia, porque también hay chicos judicializados, otros adictos a alguna sustancia. Con lo cual los maestros deben estar apoyados, cuestión que no sucede y esto los lleva a tener que resolver problemas que los exceden<sup>96</sup>.

### **El cuerpo juvenil mediatizado y las prácticas escolares silentes**

Al analizar las prácticas mediáticas de los alumnos de la escuela República Argentina encontramos que en uno de los cursos estudiados, a diferencia de lo que imaginábamos, la mayoría identificaba como medio de su preferencia a la radio. Ellos dijeron que al contrario de la televisión con la radio pueden moverse por toda la casa; de este modo la radio está siempre de fondo y si quieren ocasionalmente le prestan más atención. La radio parece acoplarse mejor que los demás medios a las tareas cotidianas que ellos realizan en el hogar, como cuidar a los hermanos, limpiar, andar de aquí para allá. Es importante destacar que la escucha se realiza en un tono alto, y que las casas de estos jóvenes son pequeñas, inclusive algunas llegan a contar con un solo espacio común para toda la familia. Una alumna explicó que a ella le gusta vivir en aquellos barrios donde los vecinos oyen la radio bien fuerte y se la escucha mientras se camina por sus calles, si no le resulta un lugar aburrido. A partir de toda esta descripción nos preguntamos si existe algún tiempo del día en que estos jóvenes estén en silencio y quietos, ya que aunque lo desearan en general ni siquiera cuentan con un espacio individual en la casa para hacerlo.

Destacamos que algunos alumnos comentaron que superponen la escucha radiofónica con la pantalla de la televisión encendida sin volumen. Con lo cual queda desarticulado lo que se escucha de lo que se ve, pero eso lejos de molestarles les interesa. Estas disposiciones perceptivas respecto al uso de los medios dejan en evidencia que los jóvenes no sólo buscan ser receptores de esas comunicaciones mediáticas, sino particularmente de las sensaciones corporales que promueven al superponer los medios, con lo cual ellos mismos le agregan al ambiente una serie de estímulos tecnológicos que afectan el cuerpo. Esta hiperestimulación se ha ido haciendo cada vez más presente en el medio ambiente en el que se encuentra el cuerpo juvenil, por ejemplo podemos observar que

---

<sup>96</sup> Entrevista realizada a la especialista Alicia Carranza de la Universidad Nacional de Córdoba en octubre del 2013.

últimamente a través del móvil pasan casi todo el día escuchando música, ya no sólo dentro de la casa sino por donde estén, inclusive en la escuela; las netbooks, además del uso que le pueden dar los docentes, también son usadas para pasar el rato con los videojuegos solos o con esas computadoras conectadas entre varios durante los recreos o en cualquier momento y rincón libre de la escuela.

Estos medios convertidos cada vez más en prótesis del cuerpo juvenil dan cuenta de un proceso de adelgazamiento de la trama de significación en la recepción de discursos mediáticos, así como del aumento de los efectos sensoriales y de la disposición para estar conectado e hiperestimulado, quizás podríamos pensar en un cuerpo producido para gozar en situaciones que carecen cada vez más de significación. Lo cual manifiesta serias limitaciones para el desarrollo de actividades áulicas en las que se ponen en juego las capacidades de producción y recepción de sentidos. Esto abre una serie de interrogantes para pensar cómo seguir frente al desacople creciente entre los cuerpos que la escuela intenta disciplinar, para poder llevar a cabo sus conocidas actividades de lecto-escritura, y estos nuevos cuerpos tecno-comunicados.

Desde una lógica cercana a la anterior, registramos que el móvil irrumpió en la escuela República Argentina y trajo aparejadas una serie de novedades para el aula, por ejemplo el hecho de que los alumnos quisieran estar con los auriculares conectados escuchando música durante las horas de clases. Lo más llamativo de esta situación no fue las ganas que los estudiantes tenían de escuchar música las cuales son frecuentes, sino en el hecho de registrar que con los auriculares puestos los alumnos accedían con más voluntad a permanecer sentados, quietos y haciendo las actividades de lecto-escritura solicitadas por el docente. De esta forma, más de un profesor, sobre todo de los cursos más bajos, a veces se encontraba en la disyuntiva de prohibirles ese uso y tenerlos alborotados y sin hacer caso, o permitirse y tenerlos sentados con la posibilidad de que desarrollaran algo de la actividad. A partir de esto, nos surge la pregunta: ¿cómo interpretar esta contradicción que el móvil con su música pone en evidencia entre la expectativa de movimiento de los cuerpos juveniles y la demanda permanente de quietud y silencio que exigen las prácticas silentes de lecto-escritura?

Consideramos que sería necesario revisar el modo en que los adultos perciben en el aula el interés-desinterés en el cuerpo juvenil, ya que hemos registrado que a veces los

alumnos entregan sus trabajos después de haber estado hablando con los compañeros, circulando por el aula, bromeando, inclusive escuchando música con el móvil, lo cual describe un modo diferente de lidiar con las actividades de lecto-escritura y no necesariamente un desinterés por ellas. Estas nuevas disposiciones del cuerpo juvenil ligadas a las tecnologías de la comunicación revelan la necesidad de avanzar y complejizar mucho más el desarrollo de estas temáticas que aún están en ciernes en la investigación educativa.

### **La escuela entre la sociedad disciplinaria y la sociedad de control**

Durante las clases observamos que el uso del móvil permite que los cuerpos juveniles sorteen el encierro y se comuniquen con el exterior, los muros ya no garantizan el encierro ni tiempos ni espacios pautados únicamente por la institución, sus técnicas de control adulto se han fragilizado a un punto insospechable. Ahora los jóvenes ingresan a la escuela con la posibilidad de comunicarse con sus amigos del barrio, sus novios, llevan allí sus músicas preferidas, imágenes de todo tipo, juegos, filmadora, esta pequeña máquina de recepción y producción de discursos desacomoda el rígido disciplinamiento que meticulosamente organizó la escuela. Estas acciones de comunicación que realizan los alumnos quedan por fuera de la vigilancia del adulto, con lo cual empiezan a suceder cada vez más situaciones en la escuela que escapan a las lógicas institucionales y son promovidas desde las lógicas juveniles y mediáticas. Paradójicamente los cuerpos ahora pueden inclusive estar quietos, pero virtualmente conviven con diversos tiempos y espacios superpuestos. Esto deja al descubierto que hoy las coordenadas que definen el modo en que el cuerpo y la subjetividad jóvenes se fabrican, están ligadas en buena medida a las tecnologías y a las redes de comunicación, y no sólo a la escuela ni a la familia.

Por ello, asumimos desde la perspectiva de Deleuze que estamos transitando de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. En este sentido, consideramos que el móvil dentro de la escuela es un instrumento que tracciona ese pasaje, ya que ayuda a romper las técnicas de disciplinamiento propias de las instituciones de encierro y a su vez posibilita otras ligadas al control de la subjetividad y del cuerpo por parte del mercado. Sibilia (2012, p. 176) afirma que quizás ahora la nueva institución modélica sea una red de

conexión global como Internet, o bien la malla de telefonía móvil, o las redes sociales como Facebook y Twitter. El sistema capitalista se ha reconvertido, ya que ahora incorpora el placer, la creatividad, la espontaneidad, son las personas las que desean participar en él, tener su perfil en Facebook, comprar su móvil, estar todo el tiempo dentro del circuito de las comunicaciones, los cuerpos ya no necesitan ser disciplinados porque ahora invierten dinero y tiempo “espontáneamente” para hacer parte de estas redes.

Estos nuevos cuerpos y subjetividades contruidos desde el mercado están mucho más expuestos a fuertes niveles de dominación y exclusión que aquellos fabricados por las técnicas de disciplinamiento de las instituciones modernas. Sibilia (2012) afirma que la sociedad disciplinaria producía personalidades introdirigidas, o sea volcadas hacia dentro; mientras que ahora se fabrican sujetos alterdirigidos, cuyo centro está puesto en su exterior, se definen a partir de su apariencia, por lo que se ve, con lo cual el cuerpo y la imagen deben ser constantemente producidos para la mirada ajena. De esta forma, podríamos decir que las prácticas silentes de lecto-escritura, como tecnología propia de la modernidad, tuvieron entre sus propósitos construir un modo de ser que se pudiera acoplar a los requerimientos del trabajo fabril, los sujetos debían pasar mucho tiempo efectuando acciones repetitivas, individualizadas, que implicaban pasar muchas horas callados, concentrados y obedeciendo. Las personalidades alterdirigidas tienen gran disposición para trabajar en redes virtuales ejecutando diversas acciones exteriores en paralelo, porque su modo de percibir que existen está dado por esas conexiones constantes con el afuera.

La escuela fue planificada desde la óptica de la sociedad disciplinaria y hoy se encuentra inmersa en una nueva sociedad que se está instalando que es la de control, en este contexto con sus nuevos requerimientos nos preguntamos ¿cuáles son las funciones nuevas que podría desarrollar la escuela y cuáles las que debe mantener?, ¿de qué modo la escuela puede hacer uso de las nuevas tecnologías de la comunicación sin ser necesariamente funcional al mercado que las produce?, ¿cómo asumir la contradicción de formar a los jóvenes también para el mercado laboral y a su vez tener un rol claramente social?, ¿cómo podría la escuela contrarrestar el empobrecimiento intencional de la palabra que nos emplaza a ser consumidores?

## **La cultura mediática y el desacople de la subjetividad requerida en la escuela**

Para analizar la relación de la cultura mediática con la forma en que los jóvenes perciben y se relacionan con la escuela República Argentina consideramos fundamental comprender el modo en que se desarrolla la enseñanza en sus aulas. Partimos de considerar que el modo en que se enseña también aporta sentido a lo dicho explícitamente. Por ello, destacamos como aspectos significativos respecto al modo en que allí se presentan los contenidos, primero el hecho de que es el docente quien establece, desarrolla y controla todo lo que se dice en el aula respecto al saber. Inclusive las preguntas que se formulan durante la jornada en general están hechas por el propio docente e intentan chequear aquello que ha incorporado el alumno, con lo cual se alejan de las conversaciones que se producen afuera de la escuela en lo cotidiano. Entre el contenido incorporado se percibió que se priorizan las técnicas, las categorías u el orden de un procedimiento para dar con un resultado preciso. También el ritmo de las preguntas y de las respuestas, la relación unívoca entre ellas y el uso de un vocabulario formal y abstracto nos permitió percibir que el tema del día se presentaba lo suficientemente cerrado como para que condicione a que sea el docente quien pueda sostener el discurso.

De este modo, pudimos comprender por qué en general la participación espontánea, en términos de indagación y reformulación de contenidos, es escasa por parte de los estudiantes. El alumno en el aula tiende a tener un tipo de comunicación pasiva y estandarizada respecto a los contenidos que allí se presentan y se establecen roles bastante fijos para docentes y alumnos. A éstos se los observa acostumbrados a un mínimo esfuerzo para cumplir con lo solicitado como copiar, responder escuetamente cuestionarios, esperar ansiosos la hora del recreo o de la salida de clases. Consideramos que en una medida importante son las mismas características de las prácticas educativas las que inhiben la posibilidad de que los alumnos participen desde la curiosidad de saber y puedan aportar algo nuevo desde sus saberes. Es llamativo que los estudiantes tampoco consulten o comenten a partir de saberes incorporados anteriormente durante tantos años de escolaridad. Con lo cual se desprende que el modo de enseñar por medio de estas prácticas educativas, aún a lo largo de muchos años tampoco promueve en ellos una enunciación propia que los saque del anonimato.



A diferencia de lo anterior, destacamos las características que tiene el formato de comunicación de las radios preferidas de estos jóvenes, éstas nos aportan indicios para comprender cómo los medios colaboran con el desacople subjetivo y sensorial respecto a aquello exigido en la escuela. La modalidad de comunicación de estas emisoras está planeada para transmitir la sensación de que su desarrollo se produce en un plano de absoluta espontaneidad, nada de lo dicho allí parece estar previamente determinado, se habla con un lenguaje totalmente coloquial, a no ser en la lectura de las noticias, así como el tratamiento de los temas y el trato interpersonal es muy informal. Los oyentes pueden llamar y comentar cuestiones privadas sin tapujos, emitir opiniones desde el sentido común más elemental y con el vocabulario que cada uno tenga a mano. No son consultados los profesionales ni los especialistas sobre los temas que se tocan durante la jornada, aunque estén ligados a las noticias, allí los títulos y certificados carecen de validez para tomar la palabra; inclusive las personas privadas de su libertad pueden llamar y emitir su mensaje, lo cual da la sensación de una “supuesta” igualdad de condiciones para comunicarse por la radio. Durante la emisión las voces se superponen, los diálogos no respetan los turnos, los tonos son altos, las canciones son tarareadas por encima por el conductor, se promueven y priorizan los discursos insólitos, anecdóticos, chistosos, novedosos, todo aquello que rompa con la rutina y sirva para despertar la atención del oyente.

La escuela desde sus inicios tuvo dificultades para lidiar con los cuerpos y las subjetividades juveniles y debió orquestar una disciplina rígida y una selección definida sobre quiénes y cómo debían ser sus alumnos. Sin embargo, podemos observar que en la actualidad las prácticas mediática caracterizadas colaboran para desactivar la producción de los cuerpos y las subjetividades solicitadas por esos modos de enseñar. Mientras las tareas que lleva adelante la escuela pretenden una actitud silenciosa, un cuerpo quieto, una reflexión introspectiva, un diálogo donde cada quien respete su turno y se repitan preguntas y respuestas programadas de antemano en las cuales lo personal y la opinión carecen de validez, durante las emisiones radiofónicas se promueve un cuerpo que se mueve por todas partes, que va y viene, que se relaciona con situaciones superpuestas, donde cada quien habla como quiere o puede, donde se pone en valor la actitud espontánea, afectiva, graciosa que rompe con la rutina y pone en juego las identidades de los oyentes.

Otro aspecto que destacamos es que en general los sectores populares históricamente han sido tratados como subalternos por las instituciones modernas, por eso estas radios han crecido a partir de concederles un lugar de reconocimiento y valía pública sin precedentes a sus identidades. El trato informal y cariñoso que el conductor le da a sus oyentes, la incitación a que participen y cuenten qué les pasa, cómo se sienten; la reafirmación constante de aquellos valores y comportamientos más estereotipados, pero arraigados en la propia identidad; así como la emisión de opiniones de sentido común convertidas en la forma válida para “reflexionar” sobre los problemas sociales, dan la sensación de un reconocimiento que les está negado. Esta proliferación de temáticas y oyentes que salen por las radios puede dar cuenta de una ampliación de la esfera pública, pero también como lo sostiene Winocur (2002, p. 115) no siempre lo que se emite se resuelve desde la necesidad auténtica de los públicos, sino desde las expectativas de rentabilidad de la producción que genera un modelo de participante y de discurso enmarcados en la lógica de espectáculo.

Si bien consideramos que estas radios analizadas no colaboran para democratizar los modos de ver el mundo ni de participar en el espacio público, sí podríamos decir que hacen ingresar una diversidad de saberes a la subjetividad juvenil que, aunque estén formulados de modo estereotipado, algunos de ellos podrían ser desnaturalizados y usados en la escuela. Esto implica desarrollar un modo de enseñanza a partir de relacionar distintos tipos de saberes: científicos, periodísticos, ciudadanos, artísticos con sus diferentes niveles de complejidad, intereses, sentidos, estéticas, soportes. En la escuela el saber al día de hoy se transmite por medio de diferentes disciplinas con lo cual un nuevo modo de enseñar debería tener en cuenta estas separaciones de contenidos, aun así se podrían ensayar algunas articulaciones entre ellos. Consideramos que este entramado artesanal de saberes es una pista para junto con otras experimentar nuevas prácticas educativas, pero habría que seguir investigando mucho más cómo llevar a cabo estas transformaciones. Ya que de modo incipiente se captó alguna situación áulica donde este tipo de prácticas sostuvo un interés diferente por conocer y abrió a un momento formativo valioso. De esta forma, en medio de una fuerte fragmentación y dispersión discursiva, este tipo de práctica intenta detener esa velocidad y componer un relato con sentido.

## **La cultura mediática redefine la etapa juvenil propuesta desde la escuela**

Algunas alumnas afirmaron que les interesa escuchar los relatos que los oyentes cuentan sobre sus vidas privadas cuando llaman a la radio. En esas llamadas hacen público un pequeño fragmento sobre algún conflicto afectivo (peleas familiares, infidelidades, amores prohibidos) y piden consejos para resolverlo, a partir de lo cual otros oyentes o el mismo conductor dan su opinión, narran otras experiencias parecidas. Lo dicho funciona como un aspecto importante para pensar el modo en que hoy los medios interpelan a sus audiencias juveniles y construyen con ellas lo que llamamos “comunidades imaginarias”, éstas promueven un sentido de pertenencia que no está sujeto a un espacio-tiempo definidos (Winocour, 2002) e invaden la cotidianidad juvenil con temáticas de todo tipo, inclusive con aquellas que antes les estaban totalmente vedadas a los niños y jóvenes. En la actualidad, esta proliferación de discursos mediáticos sobre la vida privada han colaborado a redefinir la etapa de la juventud, ya que ésta deja de estar tutelada como antes por la familia y la escuela, ahora los niños y jóvenes están al corriente del mundo adulto y sus miserias; y desde allí se sienten con derecho a cuestionarlo, desjerarquizar sus roles y posibles asimetrías, lo cual afecta también los modos en que ellos se comunican en el aula, las temáticas que llevan a ese espacio y las relaciones que pretenden establecer con los docentes.

En este sentido, se observa que los estudiantes hablan en el aula sobre temas que antes estaban permitidos sólo para el mundo de los adultos, inclusive a veces sobre temáticas que eran exclusivas del ámbito privado, le preguntan al docente qué piensa él sobre distintas cuestiones que escuchan de los medios. Durante una entrevista de campo nos llamó la atención cuando un alumno desde cierta espontaneidad demostró no entender por qué los profesores no dialogan con ellos sobre temas personales como los de fútbol, música, salidas nocturnas en vez de pasarse toda la hora dictando contenidos. Otra alumna comentó que a ella le interesa cuando el profesor habla sobre lo que “pasa”, refiriéndose a las noticias del momento, temas como el embarazo no deseado, el aborto, ella agregó que son cuestiones importantes que no se discuten en la escuela y que sin embargo allí son un problema. Por otro lado, una docente dijo que durante sus clases a veces los alumnos pretenden asustarla con comentarios de índole personal, como por ejemplo le dicen que tal

alumno vende drogas, o que tal otro no fue a clases porque se anda drogando, según ella con esos comentarios ellos intentan ver qué piensa el docente, dejarlo desubicado o ver cómo reacciona.

A diferencia de esa subjetividad promovida por los medios, en las prácticas áulicas tradicionales los procedimientos son reiterativos y previsibles, los contenidos que se abordan en general tienen un tratamiento informativo que inhibe su relación con las experiencias del mundo personal. En estas condiciones áulicas el alumno sabe que debe seguir las pautas marcadas (o al menos algunas de ellas) si no quiere quedar afuera del proceso de escolarización. Lo cual nos hace reflexionar sobre los límites que tiene ese modo de enseñanza para que el alumno se involucre, consideramos que si bien siempre existió un cierto desinterés por la escuela, en la actualidad el vertiginoso mundo de las comunicaciones tiende a agravar esa limitación y hacer que termine siendo en el campo de las apariencias donde el alumno realice un trabajo minucioso para demostrar que sabe, con lo cual más que un interés por conocer es en la puesta en escena y en los formalismos donde el joven se convierte hoy (más que antes) en alumno.

La cultura mediática empuja a que se produzca un desacople entre el rol tradicional de alumno, como sujeto que acataba normas, valores y procedimientos escolares dispuestos por los adultos y el actual modo de ser joven como una etapa cargada de estímulos y saberes que los impulsan a curiosear y explorar nuevas experiencias. Las prácticas educativas se encuentran en una encrucijada, por un lado reciben un joven que lleva a clases un cúmulo de informaciones y vivencias que requerirían ser procesadas, pero por otro lado la escuela sigue centrada en un formato de enseñanza tradicional que hemos relacionado con la “matriz de la información” moderna (Abril, 2003), y que le imprime a las comunicaciones áulicas un mecanismo refractario para abordar esas inquietudes e intereses juveniles.

La nueva forma en que la cultura mediática construye la etapa de la juventud se produce a partir de un conjunto de prácticas que los medios de comunicación constituyen como una red de sentidos para los jóvenes analizados. Con lo cual, además del modo en que describimos que ellos son interpelados por sus radios preferidas también situamos el uso del móvil en la escuela para dar cuenta de las nuevas coordenadas que hoy construyen esa etapa de la vida y su relación con los adultos. Uno de los sentidos fuertes que se configuran

por medio del uso del móvil está dado por la posibilidad que ahora tienen los alumnos de hacer público lo que sucede puertas adentro de las aulas, de esta forma un alumno comentó que iba a filmar con el móvil a un docente que los humillaba en clases y así todos se enterarían de lo que éste les hacía pasar. Este posible uso que ofrece el móvil pone de manifiesto que también es una herramienta de producción de discurso en manos de los jóvenes, lo cual les da una cuota de poder que antes no tenían y que muchas veces la escuela les sigue negando bajo la óptica del tutelaje adulto.

Consideramos que sería importante construir espacios y tiempos institucionales por fuera del aula, donde alumnos y profesores, tanto por separado como juntos intercambien reflexiones e ideas que permitan pensar cómo seguir frente a estas fuertes transformaciones culturales. Se están configurando nuevos modos de la simetría-asimetría entre jóvenes y adultos y la escuela podría tomar una posición al respecto, ya que desconocer este hecho agrava sus actuales fisuras. En este sentido, se ha observado cierto intento incipiente desde el Estado nacional en los últimos años por incorporar en las escuelas instancias nuevas, como son los Acuerdos Escolares de Convivencia y la promoción de los Centros de Estudiantes, a pesar de ello ninguna de las dos fueron implementadas en la escuela República Argentina<sup>97</sup>.

Quizás en otros tiempos el sentido de la autoridad sostenía la asistencia a la escuela, porque era lo que los jóvenes debían hacer, pero cuando ese sentido también se pierde, habría que pensar cómo reinstalar otros que logren sostener un deseo más genuino por el cual ir a clases. En el contexto actual donde concluir la escolaridad no garantiza un puesto de trabajo y siendo que la expectativa general de este sector no es seguir estudios superiores, el tiempo vivido en la escuela reclama tener sentido en sí mismo, sobre todo cuando las políticas educativas tienen el objetivo de retener a los sectores populares en la escuela y promover la finalización de sus estudios secundarios. Con lo cual consideramos que un aspecto fundamental para pensar en ello es que los alumnos asumieran un tipo de responsabilidades y participación en la propia organización institucional que les permita un

---

<sup>97</sup> Los Acuerdos Escolares de Convivencia tienen la finalidad de modificar el tradicional modo de comprender y llevar a la práctica lo que ha sido llamado como disciplina escolar, para ello se pretende construir nuevos dispositivos que permitan la democratización y participación de los distintos agentes en la construcción de parte de la normativa institucional. Por otro lado, los Centros de Estudiantes son un órgano de representación estudiantil dentro de la escuela que apunta a la participación, organización y comunicación de los jóvenes.

camino de emancipación real de los adultos; tocaría a éstos ceder una cuota de poder no siempre bien vista ni deseada.

### **La matriz de la información y la fragmentación del sentido**

La incorporación de los sectores “vulnerabilizados” en la escuela secundaria tiene como objetivo la democratización de ese nivel educativo, sin embargo durante las entrevistas algunos docentes plantearon que para aprobar a estos alumnos tienen que terminar bajando mucho el nivel y aún así abundan las bajas calificaciones y aplazos. Entre una de las quejas más reiteradas de los profesores se presentó el hecho de que estos jóvenes llegan a la escuela con niveles mínimos de comprensión de lectura y de las consignas áulicas en general, así como también fuertes limitaciones para la escritura.

Algunos docentes comentaron que frente a esta compleja realidad, ellos intentan opciones que sean de menor dificultad para los alumnos a veces inclusive sin estar del todo de acuerdo con ello. Un docente comentó que las calificaciones son tan bajas que optó por evaluaciones de opción múltiple con preguntas que exijan recordar datos o palabras sueltas sin mayores requisitos de comprensión-lectora ni que impliquen el desarrollo de argumentos. Otros comentaron que durante sus clases tratan de recortar los contenidos curriculares, dejando sólo aquello que sea prioritario y permita que los alumnos puedan retener algo de lo visto. De este modo, se observó en clases que los contenidos a veces llegan al punto de transformarse en esquemas, en conjuntos de categorías o procedimientos con muy poco anclaje respecto a sus contextos y relaciones que los constituyen. Lo cual se convierte en un círculo vicioso, porque estas supuestas soluciones tienden a adelgazar las tramas de sentidos que contienen a esos saberes y muchas veces terminan por transformarlos en información o aún en datos. Consideramos que ello lleva a que el problema lejos de resolverse tienda a agudizarse y aún peor, a agregársele otro, ya que la pérdida de sentido del saber reducido ahora a información tiende a despertar menos interés y a generar escaso involucramiento en los estudiantes.

Las prácticas clásicas de lecto-escritura de la escuela fueron construidas desde lo que Abril (2003) llama la matriz de la información, esto implica que los procedimientos de enseñanza dan cuenta del fraccionamiento y desarticulación de diversos discursos

(científicos, técnicos, artísticos), así como también de su refuncionalización en las prácticas comunicativas de la educación. Durante la modernidad la lógica de la matriz de la información se legitimó a partir de sus instituciones, entre ellas la escuela y los medios de comunicación, ambas hicieron uso de la racionalidad como modo correcto de pensamiento a partir del cual producir dispositivos de disección, articulación y análisis de los diversos discursivos. De este modo, observamos que no sólo los medios, sino la escuela también se constituyó a partir de difundir saberes “mosaicos” representados en segmentos horarios y disciplinarios (Jacquinot, 2003). Esta lógica escolar produjo durante mucho tiempo cohesión institucional y aprendizajes, pero en la actualidad en la escuela estudiada se percibió que los procedimientos de la matriz de la información han desembocado en una situación que agrava el mal que pretende combatir. Mientras que a diferencia de ello, los medios de comunicación están haciendo otro tipo de proceso y transformación de sus discursos quedando en una posición aventajada respecto a su pasado.

De esta forma, en general los dispositivos mediáticos también apuntan a un achicamiento de la trama de sentido, pero a diferencia de la escuela este procedimiento está estudiado para lograr, junto a un fuerte despliegue visual, suscitar la atención y sostener el interés de las audiencias. Con lo cual estamos frente a dos instituciones modernas que sirvieron para legitimar la matriz de la información, pero que en la actualidad si bien tienen una historia cercana y por lo tanto se pueden rastrear algunos rasgos similares, han tomado rumbos divergentes y en muchos aspectos se tensan entre sí.

A partir de lo explicado, consideramos importante advertir que la matriz de la información con la cual históricamente funcionó la escuela clásica, hoy está produciendo situaciones que tienden a agravar los problemas de comprensión y producción de discursos. Mientras que también el medio ambiente mediático al que están expuestos colabora en agudizar estas disposiciones. De este modo, la escuela tendría que analizar cómo repensar y reinstalar la trama de sentido en los contenidos áulicos, reconocemos que los alumnos llegan con escasas habilidades para ello, pero la escuela tiene la obligación de dedicarse a promover prácticas que contrarresten el imperio de la imagen y la “nadedad” de las palabras. También pensamos que es muy importante seguir investigando porque la complejidad del problema y el desafío para la escuela es grande, para ello consideramos que la noción que propone Abril (2003) respecto a la “matriz de la información” puede

colaborar a explicar el modo en que se han ido tensionando discursivamente los sentidos promovidos por la escuela y por los medios de comunicación, aunque entre ambos exista un origen más cercano. En este sentido, consideramos que esa noción es muy fértil y aprovechable para darle continuidad y nuevos desarrollos también a la investigación emprendida con esta tesis.

### **El uso de las netbooks en la escuela**

A partir del análisis realizado sobre las actuales prácticas educativas de la escuela República Argentina y cierto deterioro sobre la transmisión de las capacidades de lecto-escritura, consideramos que la decisión del Estado nacional respecto a la introducción de netbooks en la escuela podría producir una serie de tensiones. De este modo y sin que sea lo esperado, pensamos que el uso que se le puede dar a esta tecnología en las prácticas educativas podría tender a agudizar aún más los problemas de comprensión y producción de discursos que ya se visualizan en los estudiantes. De hecho se observó que en algunas prácticas incipientes donde se usó Internet ya se presentó el problema, decimos “incipientes” dado que cuando realizamos esta investigación las netbooks estaban recién por llegar a la escuela; con lo cual lo que sí se registraron fueron comentarios sobre el tema durante las entrevistas y el hecho de que en algunas clases el docente solicitara como tarea a los alumnos información bajada de Internet, ya sea para que elaboraran una monografía o un trabajo menor.

Se observó que los procedimientos clásicos que utiliza esta escuela sin el uso de ninguna tecnología, más que el pizarrón, carpetas, lapiceras, acostumbran a los estudiantes a pasar mucho tiempo trasladando contenidos de un soporte a otro, muchas veces sin necesariamente involucrarse con éstos ni comprender completamente el sentido de esos saberes. A partir de esta situación, consideramos problemático que se acople tecnología a estas prácticas áulicas sin que ellas sean previamente modificadas, ya que ahora las mismas netbooks pueden realizar varios de los procedimientos que antes debían llevar a cabo los alumnos y con los cuales se suponía que ellos aprendían.

De esta forma los alumnos naturalizan como válidos el uso de los comandos “copiar y pegar” para seleccionar, fragmentar y rearticular textos que en realidad se supone



deberían producir ellos. Esto denota una confusión entre saber e información, creación propia y reproducción, apropiación y bajar contenidos de Internet, proceso de aprendizaje y producto. Consideramos que si bien los docentes detectan estas falencias, no todos saben o se proponen trabajar para lidiar con ellas y revertir sus efectos que tienden a agudizar la pérdida de sentido de aquello que se enseña en la escuela. Con lo cual habría que observar cuáles son los procedimientos que los alumnos realizan cuando usan las netbooks e Internet, para analizar qué aprendizajes reales se pueden desprender de esas prácticas educativas y cómo articular el uso de tecnología con los propósitos de la escuela, porque caso contrario se seguirá promoviendo el adelgazamiento de las capacidades de comprensión y producción discursiva. Consideramos que esto lleva a un debate aún mayor que es el desafío de pensar cuáles son los propósitos de la escuela hoy, porque de lo que se trataría con el uso de tecnología en la escuela es de lograr modificar las prácticas educativas.

Compartimos la advertencia de Sibilia (2010, p. 179) cuando pregunta en qué medida la tecnología se podrá integrar a un proyecto pedagógico innovador que no acreciente como los demás medios un nuevo y poderoso agente de dispersión al entorno de los jóvenes. Para salir de la mirada instrumental cuando se piensa en el uso de medios en la escuela, tomamos a Martín-Barbero que señala la relación indivisible entre comunicación y cultura, y desde allí pensamos el uso de tecnología no como herramientas didácticas, sino como la posibilidad de que la escuela la aproveche para reflexionar respecto a sus modos de enseñar. Esta tecnología en la actualidad se ha hecho cultura, porque está en la subjetividad, en los modos de pensar, o de no pensar, de mirar o de no mirar, de conocer o de no conocer. Asumir que también se puede aprender desde otros registros como los visuales, los sonoros atravesados por diversas estéticas.

Las prácticas con el uso de tecnología pueden ser enriquecedoras y novedosas para la escuela si logran interpelar a los jóvenes desde sus lenguajes, recuperando sus prácticas y representaciones y desde esa trama habilitar nuevos procesos de construcción de conocimientos (Guidugli *et al.*, 2011, p. 156). Esta modalidad de enseñanza habilita un aprendizaje “situado” y le asigna sentido a la tarea escolar. Este sería el gran desafío para la escuela hoy, recuperar sentido desde la propia práctica y revertir el sinsentido que tiene la

idea de aprender para un supuesto futuro, cuestión que tiende a quitarle interés a los contenidos que difunde la escuela.

Entre los aspectos que plantea la Ley Nacional de Educación (26206) se encuentra el uso de tecnología en la escuela y la lectura crítica de los discursos que circulan por los medios de comunicación. Consideramos que para que algo de ese supuesto se pueda cumplir primero habría que establecer relaciones entre lo que se enseña en la escuela y los saberes que circulan de forma mediática, cuestión que no es común en las escuelas. Así como también desarrollar capacidades significativas de lecto-comprensión que es la base para poder incorporar otros lenguajes de forma crítica. En este sentido, ¿cómo podría la escuela absorber temáticas que circulan en las agendas de los medios?, ¿son ellas importantes para una nueva formación ciudadana?, ¿de qué modo la escuela podría ser un espacio más reflexivo para que ese tipo de información que circula a alta velocidad por las redes sea comprendido, debatido, usado?, ¿cómo ayudar para que los estudiantes puedan acceder a tener una palabra en el espacio público y hacer una experiencia democrática?, ¿cómo establecer al interior de la escuela circuitos de comunicación juvenil sobre tantos saberes que allí están aplacados, callados, tabicados por materia?, ¿cómo reafirmar saberes tradicionales haciendo uso de la virtualidad intertextual, y sin desconocer el valor de la lecto-escritura?

Por otro lado, reconocemos que un nuevo modo de enseñar no se puede producir como un salto al vacío, porque también hay que considerar que la escuela tiene su historia y tradiciones, pero sería un camino que le permitiría intentar reencontrarse con los jóvenes para interpelarlos y producir saberes valiosos que es su objetivo. A partir de lo dicho nos interrogamos: cómo romper con nociones tan arraigadas en las prácticas como la de transmisión de contenidos, cómo ampliar-profundizar la formación docente para que ellos puedan promover modos de comunicación en el aula menos radiales y más grupales, cómo dotar a los alumnos de cierta cuota de autonomía y de reflexividad sobre su propia práctica educativa, cómo hacer para que los alumnos no reproduzcan con tecnologías las lógicas discursivas y estereotipadas de la industria cultural, cómo hacer que en la escuela se promueva una disposición a experimentar y ensayar alternativas con el uso de tecnología tanto desde los docentes como desde los estudiantes.

## **Los lazos afectivos en la escuela y la sociabilidad mediática**

En sintonía con lo anterior, pudimos observar que el modo de enseñanza genérica de la escuela República Argentina tampoco colabora para que los alumnos desarrollen procesos afectivos, de mutuo conocimiento, de sociabilidad más profunda y personal. En este sentido, Terigi señala el contrasentido de agrupar a los jóvenes para que estudien, pero después promover aprendizajes totalmente individuales. Sabemos que la organización del espacio áulico también fue diseñada para inhibir las relaciones sociales, por ello las filas están puestas de un modo que los alumnos miran las nucas de sus compañeros. En tiempos de descomposición de los lazos sociales, sólo con juntar a los jóvenes en un mismo espacio no alcanza, por el contrario ello pone en evidencia esa descomposición a través de prejuicios, enojos, distancias, indiferencias.

De este modo, encontramos alumnos que suman de a decenas amigos en la red social Facebook, pero que pueden ser indiferentes a sus compañeros con los que pasan todo el año reunidos y que tampoco necesariamente se sienten registrados o apreciados por los demás. Inclusive en las aulas se observa a los estudiantes ingresando constantemente a esa red a través del móvil para comunicarse con otros. En Facebook se puede presentar el mundo de las relaciones sociales desde cierta idealización, porque allí cada uno produce su imagen y lo que quiere mostrar, y desde la comodidad, porque las “relaciones” se pueden establecer muy rápido y después cortarlas a su antojo. En medio del anonimato de las grandes ciudades con su organización racional y productiva, estar en Facebook puede ser un modo de ser visto por los otros y a partir de ahí corroborar la propia existencia.

Nosotros consideramos que estas nuevas formas de la sociabilidad ligadas a las tecno-comunicaciones y a las redes sociales pueden tender a hacer menos llevaderas las sociabilidades áulicas, porque presentan el mundo social desprovisto de las frustraciones que cualquier vínculo estable y cara a cara produce, desde el vamos en Facebook cada uno es dueño de decidir quién y hasta cuando una persona podrá ingresar a nuestro perfil y figurar como un “amigo” con la posibilidad de establecer comunicaciones mutuas a partir de intereses en común. Esto no sucede en el aula, primero porque las comunicaciones que allí se promueven no están arraigadas en los afectos ni en las sensibilidades, con lo cual es lógico que los jóvenes intenten ocultar este costado por temor a la burla y a la vergüenza;

mientras que en Facebook esa disposición es diferente, ya que cada quien ingresa justamente para mostrar esos aspectos de su vida a través de sus intereses, consumos culturales, estéticas. Por otro lado, en el aula nadie puede decidir quién es ese otro con el que hay que pasar todo el año sentado al lado.

Consideramos que estos nuevos aspectos de la sociabilidad con un fuerte predominio de la imagen, pueden decir algo sobre los enojos y peleas que se disparan en la escuela donde los intervinientes argumentan que el otro los miró con mala cara, que se viene a hacer el lindo con las zapatillas de marca a la escuela o que tal chica se viste para provocar a los muchachos y quitarles los novios a las otras. Esta pregnancia del cuerpo y su imagen en las relaciones juveniles muchas veces con una fuerte carencia de la palabra pueden ser sedimento de malas interpretaciones y cortocircuitos entre ellos, situaciones que se ponen en evidencia cuando se calman y no pueden argumentar el motivo de la pelea, o por el contrario están convencidos de que pelearse por el modo en que el otro gesticula o se viste para ir a la escuela es algo extremadamente importante. También consideramos sumamente sintomático que los jóvenes se golpeen para luego subir esas imágenes a Internet y poner al otro en una situación deplorable frente a la mirada ajena.

En este sentido, aquellos que estudian las relaciones sociales en la escuela, los que diseñan políticas educativas y los que las llevan a cabo docentes y directivos se encuentran obligados hoy a dar respuesta a esta trama de relaciones que también circula de modo virtual y que se ha ido tornando muy compleja. Sería necesario encontrar nuevas posibilidades de comunicación y sociabilidad distintas a las tradicionales que funcionaron en la escuela durante mucho tiempo, hoy sería importante que esa nueva modalidad permita, valide y promueva finalmente en ese espacio juvenil la manifestación de los afectos y las sensibilidades. Así como también sería necesario no dar por sentado criterios éticos en las relaciones sociales juveniles, si no trabajar arduamente para instalarlos. Construir espacios de reflexión, de participación y de comunicación entre pares donde ingrese la palabra y ensanche las capacidades de hacer circular el sentido, los intereses, las expectativas es el modo de contrarrestar las relaciones y acciones motivadas por las apariencias y las imágenes.

Para no ahondar en el derrumbe de sentidos que organizan las prácticas escolares sería fundamental reconocer que los alumnos no siempre comprenden los ritos y

procedimientos que ésta exige, aquello que es de “sentido común” para quienes lo transmiten no necesariamente es para quienes lo reciben. Esta pérdida y desarticulación de los sentidos tradicionales institucionales-instituyentes requieren hoy su análisis y reformulación para estabilizar sentidos nuevos dentro del espacio escolar, esto no quiere decir dejar los viejos de lado, pero sí incorporar otros. Lo cual implica un doble trabajo para la escuela, porque ahora no sólo debe transmitir pautas, normas, valores sino construirlos juntos con los jóvenes, siempre como si se estuviese empezando, lo cual es todo un desafío en términos de constitución de consensos compartidos y de procesos de democratización institucional.

### **Situaciones áulicas que interpelan a los alumnos**

Se observó que no todas las prácticas educativas de la escuela República Argentina responden a la lógica del adelgazamiento de sentido, sino que pretenden instalar una lógica diferente que abra a la alternativa del discurso y del sentido. De este modo, se analizó cómo una docente lleva adelante sus clases de ética desde una propuesta innovadora que conjuga diversas textualidades y particularmente las mediáticas. Ella dice que opta por comentar durante sus clases sobre casos polémicos que los alumnos han visto en la televisión o escuchado en esos días en la radio o en las conversaciones familiares, barriales. De este modo, esos casos le sirven para despertar y sostener el interés y luego analizar conceptos teóricos. La docente prefiere no usar los casos que se presentan en los manuales de la materia, porque son simulados, atemporales y descontextualizados y según la docente eso le quita el interés y la participación de los alumnos. Se observó que los alumnos pueden empezar participando desde el sentido común, pero eso le da pie a la docente para avanzar sobre los conocimientos formales una vez que los estudiantes están involucrados con algún aspecto del tema.

Consideramos que la docente hace un trabajo interesante respecto al recorte televisivo que ella decide traer a clases, ella no sitúa ese relato a partir de un dato suelto o una información, lo trae a clases como una trama compleja de sentidos que pueden ser penetrados, analizados, comprendidos, cuestionados, argumentados, usados. Entonces si bien ella usa un fragmento del informativo televisivo para sus clases lo hace de un modo

que logra capturar esa información y transformarla en un discurso con contenidos y saberes. De esta forma, pensamos que algunos profesores, desde lo individual, buscan alternativas interesantes que probablemente dan cuenta de una trama menos visible, pero que también ayudan a constituir nuevas prácticas educativas, sería valioso poder documentarlas.

Consideramos importante cuando Martín-Barbero afirma que existen diversos saberes no sólo el científico o el periodístico, también están los saberes ciudadanos, el de los viejos, el de los pueblos originarios. Este señalamiento del autor nos permite pensar el espacio del aula y el uso de tecnología por parte de los alumnos como un modo de reconocer y construir saberes convergentes, el aula podría no ser sólo un espacio de reproducción de conocimiento ni la tecnología un dispositivo más para su agudización, sino un espacio para la construcción de saberes nuevos en un “aquí y ahora” originales. Muchas veces son las prácticas escolares tradicionales las que inhiben la posibilidad de que el docente tome contacto y reconozca los saberes juveniles. Estas prácticas tienden a aplanar la riqueza y la heterogeneidad de la cultura de los jóvenes, dando la sensación de que no hay nada valioso para investigar, analizar y comprender en sus discursos.

Martín-Barbero insiste en la necesidad de que se enseñe no sólo a través de procesos racionales, sino desde las sensaciones, las estéticas, los sentidos físicos, por eso él señala el tacto, el olor como otros modos de conocer el mundo que deberían ser valorados. En esta misma línea de pensamiento, Alfaro señala que la sensibilidad es una forma de compromiso con la sociedad a veces más fuerte que la racionalidad, porque según la autora no hay ética sin sensibilidad.

Consideramos que en una época donde han caído los grandes relatos históricos que orientaron el comportamiento y los valores de las nuevas generaciones, sería muy necesario ensanchar el sentido en la comprensión y producción de discursos. Situar la memoria que arrastran los saberes, comprender sus posibles usos y efectos sociales, aprender a comunicarlos para otros, entender sus articulaciones con los saberes que se debaten hoy en la agenda de los medios, poder captar qué valores e intereses están en juego.

Consideramos que de no ser así, si hoy en la escuela se sigue agudizando la relación entre conocer y usar de forma correcta un conjunto de procedimientos, mecanismos e instrumentos, así como aprender a trasladar informaciones y datos construidos en otros lugares, por otros, con un pobre desarrollo de las capacidades que permiten comprender qué

saberes están en juego en esos contenidos. Si a esto se le agrega un medio ambiente hiperestimulante en sensaciones físicas, pero que promueve poco las condiciones para simbolizar, emocionarse y sensibilizarse, estaremos colaborando a fabricar subjetividades conformistas, acríticas, con pocas condiciones de resistir, de constituirse a partir de sus propios y genuinos intereses, de empatizar emocionalmente con los demás y responsabilizarse por los propios actos.

Colocamos como mojón insustituible desde esta investigación el valor crucial del sentido en la vida de los sujetos, el desafío hoy de la escuela sería cómo hacer para que sus prácticas sean significativas para las nuevas generaciones, cómo producir nuevos procedimientos de aprendizaje en los cuales los sujetos tengan cabida, cómo pensar prácticas en las cuales el saber no se presente acabado, sino que permita nuevas y fecundas articulaciones-producciones desde los jóvenes, cómo hacer de la escuela un verdadero espacio de comunicación entre generaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abril, G. (2012, 30 de octubre). La tertulia rosa. Un espejo en la salita de estar. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: [http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto\\_cultura\\_tecnologia\\_miguel\\_unamuno/actividades/Actividades%201999/I%20Jornadas%20sobre%20Televisi%F3n1/La\\_Tertulia\\_Rosa](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_cultura_tecnologia_miguel_unamuno/actividades/Actividades%201999/I%20Jornadas%20sobre%20Televisi%F3n1/La_Tertulia_Rosa)
- Abril, G. (2007a). *Análisis críticos de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Abril, G. (2007b). La información como formación cultural. En F. Valbuena de la Fuente, *Cuadernos de Información y Comunicación*, Vol. 12 (pp. 59-73). Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- Abril, G. (2003). *Cortar y pegar. La fragmentación visual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Cátedra Signo e Imagen.
- Abril, G. (1997). *Teoría general de la información*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborade.
- Alfaro, R. M. (1995). Identidad de género y comunicación. En M.T. Quiróz *et al.*, *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (pp. 81-103). Entre Ríos, Argentina: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Alterman, N y Coria, A. (2014). La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas. En N. Alterman y A. Coria (Coord.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 31-45). Córdoba: Brujas.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestras escuelas* (pp. 59-77). Buenos Aires: Santillana.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica México.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1981). *La obra de arte en la época de su reproducción técnica. Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.



- Blázquez, G. (2005). Algunos usos de la figura de la travesti en la cultura popular cordobesa. *Revista de Filosofía Nombres*, año XV(19), abril. Publicación del área de Filosofía del Centro de Investigación de la FFyH de la UNC, Córdoba, Argentina.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 173-197). México: Fondo de Cultura Económica.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. *Revista Políticas Educativas* Vol. 3, N° 2. Porto Alegre. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/issue/view/1472>
- Carrier y Asociados (2006, marzo). Información y análisis de mercado. Los adolescentes y el celular. Recuperado de: <http://www.carrieryasoc.com/images/documentos/Los%20adolescentes%20y%20el%20celular%20-%20Marzo%202006.pdf>
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapeluz. Recuperado de: <http://terras.edu.ar/jornadas/17/biblio/17CARUSO-Marcelo-DUSSEL-Ines-Yo-tu-el-quien-es-el-sujeto.pdf>
- Castagno, M. y Prado, M. (2014). Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (Coord.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 119-151). Córdoba: Brujas.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Corea, C. (2013). Los chicos usuarios en la era de la información. En C. Corea e I. Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 175-184). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Coria, A. (s/f). Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/conferencia/23-30ADELA-CORIA2.pdf>

- Cruder, G. (2011). Políticas públicas: notas sobre el estado de la cuestión en torno de la conformación de una mirada común. En E. Da Porta (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 93-105). Córdoba: Edición de los autores.
- Da Porta, E. (2011). Comunicación y educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En E. Da Porta (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 41-60). Córdoba: Edición de los autores.
- Da Porta, Eva (2004, junio). Algunas cuestiones sobre cierto tono de época. *Revista Nodos* N° 3. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/> y [www.revistanodos.unlp.edu.ar](http://www.revistanodos.unlp.edu.ar)
- Da Porta, E. (2000). Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. Un estudio de caso. *Revista Estudios* N° 13. Córdoba, Argentina.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*, Tomo 2. Montevideo: Ed. Nordan. Recuperado de: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- Díaz de Rada, A. (1996). La cultura como objeto. *Revista Signos Teoría y práctica de la educación*, año 7(17), enero-marzo. España.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AAVV, *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (pp. 9-36). Córdoba: Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutierrez, *Educar la mirada. Políticas pedagógicas de la imagen* (pp. 277-293). Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (s/f). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *Revista el Monitor*, N° 13. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>

- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Entel, A. (1995). Comunicación y conocimiento en las sociedades del espectáculo. En M.T. Quiróz *et al.*, *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (pp. 53-66). Entre Ríos, Argentina: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, N° 37 (pp. 70-80). D.F., México.
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2014). La tarea de escolarización: el desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socioeducativa en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (Coord.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 83-117). Córdoba: Brujas.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *KAIRÓS Revista de Temas Sociales* N° 14, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2006). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. São Paulo: Paz y Terra.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 631-639), Volumen 10. Consejo Nacional de Investigación Educativa.
- Furlán, A. (2000). La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestras escuelas* (pp. 17-58). Buenos Aires: Santillana.
- Furlán, A. y Alterman, N. (2000). La disciplina en la escuela. *Revista Innovación Educativa* N° 10, 167-187. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=155573](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=155573)
- García Canclini, N. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? *Diálogos en acción, primera etapa* (pp. 153-165). Recuperado de:

[http://correo2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia\\_canclini\\_-\\_de\\_que\\_estamos\\_hablando\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_lo\\_popular.pdf](http://correo2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf)

García Canclini, N. (s/f). Ni folklórico ni masivo ¿qué es lo popular? Recuperado de: [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/garcia\\_canclini1.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/garcia_canclini1.pdf)

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Genevieve, J. (2003). Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura? En R. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia* (pp.43-50). España: Octaedro Editorial.

Giddens, A. (2003). *Un mundo desbocado*. Buenos Aires: Taurus.

Goldenberg, M. (2011). Violencia, escuela y la subjetividad contemporánea. En M. Goldenberg (Comp.), *Violencia en las escuelas* (pp. 11-21). Buenos Aires: Grama Ediciones.

Goldenberg, M. (2008). Lazo social y violencia. *Virtualia Revista Digital de la EOL*. Recuperado de: [http://virtualia.eol.org.ar/018/pdf/dossier\\_goldenberg.pdf](http://virtualia.eol.org.ar/018/pdf/dossier_goldenberg.pdf)

Gomez, S.M. (2006). Educación, disciplina y violencia. Consideraciones teóricas e interpretaciones a partir de una realidad institucional. *Revista Diálogos Pedagógicos* Año IV, N° 8, octubre. Recuperado de: <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/viewArticle/435>

González Requena, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano / reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, Estudios de Comunicación.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Guidugli, S. *et al.* (2011). Escuelas, Tic y sectores populares: ¿Posibilidades desde donde (re) hacer prácticas educativas significativas? En E. Da Porta, *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 143-165). Córdoba: Edición de los autores.

Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.

Hall, S. (1996). Codificar/decodificar. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe and P. Willis (Ed.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. Londres: Routledge & The CCCS University of Birmingham. (Traducción de Alejandra García Vargas. Material de uso interno de la cátedra de Sociología de la

Comunicación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.)

- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici, *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 65-104). Barcelona: Gedisa.
- Huergo, J. (2006). Jorge Huergo: el reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación. *Comunicación/educación, Textos de la cátedra de comunicación y educación*. Recuperado de: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Huergo, J. (2004). *Hacia una genealogía de la Comunicación / Educación*. La Plata, Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación Universidad Nacional de la Plata.
- Huergo, J. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jacinto, C. y Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana.
- Laso, E. y Fariña, J. (2012). Breaking Bad y la moral canalla. *Instituto da Psicanálise Lacaniana*. Recuperado de: <http://www.ipla.com.br/editorias/acontece/breaking-bad-y-la-moral-canalla.html>
- Llimós, G. et al. (2011). TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación. En E. Da Porta (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 61-91). Córdoba: Edición de los autores.
- López, G. y Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 26. Consejo Nacional de Investigación Educativa.
- Maldonado, M. (2001). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en los noventa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, M. y Uanini, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre la escuela media. En E. Achili (Comp.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario: Laborde.

- Maldonado, M. y otros (2006). *La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación. Programa de Antropología en Educación. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Malinowski, B. (2007). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En H. Velasco *et al.* (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 21-42). Madrid: Trotta.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2002a). *La educación desde la comunicación*. Argentina: Grupo Editora Norma.
- Martín-Barbero, J. (2002b). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*, N° 0, febrero. Recuperado de: [www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm)
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas* (Colombia). Recuperado de: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2007/04/jess-martn-barbero-heredando-el-futuro.html>
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martinez Luque, S. (2012). *Propuesta comunicativa, discursos y estrategias de constitución de públicos de emisoras FM orientas a sectores populares de la ciudad de Córdoba*. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea. CEA-UNC. Córdoba: Manuscrito sin publicar.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista Diversia*, N° 1. Valparaíso, Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Mata, M.C. (1999a). De la cultura masiva a la cultura mediática. *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 56. FELAFACS.
- Mata, M.C. (1999b). Investigación en comunicación y cultura ¿qué y cómo investigar? Publicación Semana del Comunicador, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

- Mata, M.C. (1991). Radio: memorias de la recepción. *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 30. FELAFACS.
- Mata, M.C.; Scarafía, S. (1993). *Lo que dicen las radios. Una propuesta para analizar el discurso radiofónico*. Quito: Editorial Aler.
- Minzi, V. (2010). TIC en la escuela o cuando nada de lo humano debería ser ajeno. En AAVV, *La educación alterada* (pp. 37-75). Eduvim: Córdoba.
- Minzi, V. *et al.* (2011). De la transmisión a la comunicación: una clave para acercar a la escuela a la “sociedad del conocimiento”. En E. Da Porta (Comp.), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp.125-141). Córdoba: Edición de los autores.
- Molina, G. (2012). *Género y sexualidad en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Molina, G. (2007). Amor adolescente: el mundo de los afectos entre alumnos secundarios. *Alfilo Revista digital de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, N° 20(3). Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/alfilo-20/investigacion.htm>
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Murillo, S. y Borzese, D. (2000). *Sujetos a la incertidumbre: transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Neufeld, M. Rosa (1994). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En *Manual de antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM Edita, Universidad Nacional de General San Martín, Colección Ciencias Sociales (director Gerardo Aboy Carlés), Serie Antropología.
- Ortalejo Hernández, N.E. (2010). Reseña de “Robinson Crusoe ya tiene celular” de R. Winocur. *Comunicación y Sociedad*, N° 14. México: Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara, (pp. 235-240). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34615372012>
- Ortega, F. (2000). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba, Argentina: Narvaja Editor.

- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados de Córdoba – UNC.
- Pagola, L. (2010). Educación y TIC: desafíos dentro y fuera de la escuela. En AAVV, *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (pp. 91-133). Córdoba: Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- Puiggrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiróz, M. T. (1995). Educar en la comunicación / comunicar en la educación. En M.T. Quiróz et al., *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (pp. 13-38). Entre Ríos, Argentina: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Reguillo, R. (2005). *Sociabilidad, inseguridad y miedo. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea*. Ponencia presentada en la Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2000a). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2000b). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales*, N° 5. Fac. de Cs. Sociales / Fund. Social, Bogotá.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se encuentra la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N° 1. México: Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez y Del Río (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (1995a). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.



- Rockwell, E. (1995b). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995c). Introducción. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 7-11). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubinich, L. (2005). Cuatro notas sobre las culturas juveniles. *Revista Todavía*, abril. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia10/notas/rubinich/txtrubinich.html>
- Saiz, C. (2010). *Articulación entre las mediatizaciones y procesos de escolarización: cómo participan los medios en el desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. Investigación de carácter etnográfico en un colegio público, ubicado en contexto de pobreza*. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea. Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba: Manuscrito sin publicar.
- Sánchez, S. (Comp.) (2005). *El mundo de los jóvenes en la ciudad*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Saucedo Ramos, C. L. et al. (sep. 2009). *Copetes "Emo" y celulares en la escuela secundaria: La disciplina escolar puesta a prueba*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 17 Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, Veracruz, México. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/0873-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0873-F.pdf) www.comie.org.mx
- Saucedo Ramos, C. L. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 403-429), Volumen 11. Consejo Nacional de Investigación Educativa.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Schmucler, H. (1995). El imperio de la información. En M.T. Quiróz et al., *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (pp. 39-51). Entre Ríos, Argentina: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Scolari, C. (2009). Desfasados. Las formas de conocimiento que estamos perdiendo, recuperando y ganando. *Revista Versión*, N° 22, 163-185. UNAM, México. Recuperado de: [http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id\\_host=6&tipo=ARTICULO&id=6484&archivo=7-444-6484zav.pdf&titulo=Desfasados:%20Las%20formas%20de%20conocimiento%20q](http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=6484&archivo=7-444-6484zav.pdf&titulo=Desfasados:%20Las%20formas%20de%20conocimiento%20q)

ue%20estamos%20perdiendo,%20recuperando%20y%20ganando  
 www.version.xoc.uam.mx/Busqueda.php?terminos=carlos+scolari&indice=AUTO  
 R&Enviar=O

- Serra, M. y Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>
- Servetto, S. (2008). Adolescentes que transitan por las escuelas secundarias. *Revista Novedades Educativas*, N° 206 (pp. 82-84), febrero. Buenos Aires.
- Servetto, S. (2005). Cambiar de escuelas, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media. En E. Achilli (Comp.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario, Argentina: Laborde, CEACU.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires. Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2010). ¿Es posible una escuela posdisciplinaria? (¿y sería deseable?). En I. Dussel et al., *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI* (pp. 163-193). Córdoba: Salida al Mar Ediciones.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Sevilla, Madrid: Editorial MAD.
- Somoza Rodríguez, M. y Ossenbach Sauter, G. (2009). Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad. En R.P. Spregelburd y M.C. Linares (Org.), *La lectura en los manuales escolares: textos e imágenes*. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web\\_relee/archivos/lec\\_man\\_esc.pdf](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/lec_man_esc.pdf)
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M.C. Feijoó y M. Poggi (Coord.), *Educación y políticas sociales - Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: UNESCO e IIPE.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares (conferencia). Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de La Pampa, Argentina. Recuperado de:

[http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_\\_flavia\\_terigi\\_\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)

- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tobeña, V. (2011). ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela, entrevista a Paula Sibilia. *Revista Propuesta Educativa*, N° 35. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=35>
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Uanini, M., Maldonado, M. y Mercado, R. (2007). *Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Encuentro Interdisciplinario: Las ciencias sociales y humanas en Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, FFyH, UNC. Formato CD.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 155-189). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestras escuelas* (pp. 195-212). Buenos Aires: Santillana.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Virdó, E. (2006). Los Simpsons: una familia muy normal. En C. Petit, *La generación tecnocultural. Adolescentes uso de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías* (pp. 87-96). Córdoba-Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Weiss, E. (2000). La socialización escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 355-370). México: COMIE.
- Weiss, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 359-366). México: COMIE.
- Weiss, E. et al. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de Subjetivación, el encuentro con el otro y la reflexividad. *Propuesta Educativa* (pp. 83-94).

Winocur, R. (2008). El móvil, artefacto ritual para exorcizar la otredad. En M. B. Albornoz y M. Cerbino (Comp.), *Comunicación, cultura y política* (pp.173-189). Quito, Ecuador: FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura.

Winocour, R. (2002). *Ciudadanos mediáticos. La construcción de lo público en la radio*. Barcelona, España: Gedisa.

### **Periódicos, videos y audios en Internet**

Alemán, J. (2015a, abril 23). Hegemonía y poder neoliberal. Diario *Página 12*, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-271126-2015-04-23.html>

Alemán, J. (2015b, abril 25) (entrevista). Sólo puede existir la emancipación si se pasa por la apuesta hegemónica. *Eldiario.es*, España. Recuperado de: [http://www.eldiario.es/politica/Solo-existir-emancipacion-apuesta-hegemonica\\_0\\_379712807.html](http://www.eldiario.es/politica/Solo-existir-emancipacion-apuesta-hegemonica_0_379712807.html)

Alemán, J. (2012, agosto 26) (entrevista en archivo de video). Programa *Otra Trama*, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=taR9wuiXhO8&list=PLF-SfwxG7WKVoCCbOqVyC53bMghTrDOXw> 26-8-12

Bafico, J. (2009, junio) (entrevista en archivo de audio). Psicoanálisis con Los Simpson y Los Soprano. *Espectador.com* El primer sitio multimedia de Uruguay. Recuperado de: <http://www.espectador.com/cultura/154561/psicoanalisis-con-los-simpson-y-los-soprano#1>

Huergo, J. (2011, marzo 13) (entrevista en archivo de audio). *Educomunicación*, CANALUNED, España. Recuperado de: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/4471>

Lijntinstens, C. (2015, junio 25) (entrevista). Linchamientos: “son mecanismos de defensa básicos, sin referencia a una autoridad que ordene”. *Comercio y Justicia*. Recuperado de: <http://comercioyjusticia.info/blog/mundopsy/linchamientos-son-mecanismos-de-defensa-basicos-sin-referencia-a-una-autoridad-que-ordene/>

Martín-Barbero, J. (2012a, julio 6) (entrevista). Jesús Martín-Barbero fala sobre Comunicação y sus obras. *Globo.com* Recuperado de: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/07/entrevista-jesus-martin-barbero-fala-sobre-comunicacao-e-suas-obras.html>

- Martín-Barbero, J. (2012b, septiembre 5) (entrevista en archivo de video). Transformaciones del saber en la sociedad de la información, parte 3/3. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=3kosgGNA2uM&feature=endscreen>
- Martín-Barbero, J. (2014, diciembre 5) (entrevista en archivo de video). Entrevista Los jóvenes siguen queriendo ser ciudadanos, pero de otro planeta, entrevistador Omar Rincón, CLACSO-TV. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VdvwSHvEob0>
- Martín-Barbero, J. (2007, junio) (entrevista en archivo de audio). Seminario Internacional sobre Diversidad Cultural. Brasilia, Brasil. Recuperado de: [http://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4\\_quQ](http://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4_quQ)
- Sibilia, P. (2014, mayo 25) (entrevista). Para la moral contemporánea, no es evidente que la escuela sea una institución legítima. *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1693858-paula-sibilia-para-la-moral-contemporanea-no-es-evidente-que-la-escuela-sea-una-institucion-legitima>

## ANEXO I

A continuación presentamos algunas de las entrevistas en profundidad realizadas para esta tesis. Como era demasiado material para anexar, seleccionamos algunas de las que están citadas, para dar cuenta de este método y técnica de abordaje en el campo. La primera entrevista fue realizada al director y las otras tres a los docentes, todas se llevaron a cabo durante la segunda etapa de campo, años 2010 y 2011.

### ENTREVISTA AL DIRECTOR

**Día: 28 de mayo del 2011.**

Yo: En la entrevista anterior, usted me hizo algunos señalamientos que me interesaron para mi trabajo. Usted me decía que ve como un problema el gran contacto que tienen los chicos con los medios de comunicación, porque eso les genera un problema en la escuela, porque le da la sensación al chico de que él saben por encima del docente.

Director: Efectivamente.

Yo: Usted me decía que los chicos por el solo hecho de bajar la información de Internet, ellos creían que ya la sabían.

D: Claro, cuando hablábamos sobre este particular y tratábamos de analizar este aspecto, el tema fundamental pasaba por la falta de procesamiento, inclusive a veces existe tanta información en los medios que desinforman. Casualmente, el joven en formación tiene un cúmulo de informaciones, que en muchos casos no son lo acabadamente científicas que deben ser. En definitiva, tienen, reitero, un cúmulo de conocimientos, pero un cúmulo de conocimiento que si no procesa debidamente... No sé si en la anterior ocasión charlabamos de lo que en mi caso me incumbe, que es las ciencias sociales, yo les daba un trabajo a los pibes para que analizaran determinados artículos de la constitución nacional. Hubo alumnos que no tenían acceso a medios de comunicación avanzados como Internet y tomaron del soporte escrito en el libro de la Constitución y trajeron dos o tres hojas acorde a lo que se

les había solicitado y con una opinión, por supuesto, acorde a un alumno de la escuela media, que trataba de explicar qué nos quería decir la Constitución. Esos alumnos obtuvieron una calificación de 7,8 o más puntos. Y recuerdo específicamente un grupo de alumnos que había traído un trabajo excepcional en cuanto a presentación, muy bien impreso, muy bien presentado en su capeta además, pero no sabían ni de qué Constitución habían bajado, tranquilamente podía haber bajado la información de Internet, y eso no es desmerecer lo que puede brindar como información un medio de comunicación. Pero no tenía noticias, podría haber bajado, tranquilamente, por decir, la Constitución de Estados Unidos o de Puerto Rico.

Yo: No tenían noticia, dice...

D: No tenían noticia porque no habían procesado... Yo cuando vi el trabajo no los aprobé, obviamente. Ellos experimentaban la queja: “Sí que trabajamos”. Yo les dije: “Bueno, a ver qué trabajaron. ¿Qué significa esto? ¿Qué es esto? ¿Cuál es la interpretación que debemos darle?”, y valga por caso porque no tengo el recuerdo específico concreto, pero por decir: “Bueno, el artículo 14 bis, qué derechos trata”. Es decir, sí estaba transcripto, muy bien transcripto, inclusive como un comentarios, y ahí tiene nexos con lo que le planteaba en relación a procesar la información. De pronto, ese artículo tenía una notas que hacía relación a los derechos sociales: de la vivienda digna, del trabajo, de la protección de las personas. Sí, tenía todas estas notas, pero los pibes, los alumnos ni las habían leído. ¿Qué significa esto? Que sí impresiona ver el manejo técnico o de manipular la información de Internet. Ver cómo ellos la extraen rápidamente, porque de pronto nosotros, hoy nuestra generación, en el caso particular de quien habla, para llegar a bajarla y el llamado “formateo”, que nos ha traído hasta nuevos verbos: “formatear”. Si la formateamos, nos puede llegar a costar el doble o más tiempo para bajarla. Pero no cabe dudas de que pronto la vamos a interpretar o entender más que ellos por la cultura del libro. El libro de texto como tal, con su prólogo, con su epílogo, desde la presentación de la carátula, es todo un aprendizaje integral. O sea, significa para el alumno tomar desde allí, comenzar el análisis desde el inicio mismo, por así decirlo: saber por qué lo dice, qué dice el autor, cómo lo dice. Reitero, esto no es desvalorizar los medios de comunicación actuales, pero sí, cuanto menos, tenemos que tomarlos con la precaución necesaria, porque no significa que ese

cúmulo, reitero, a mí lo que por ahí más me asusta es el cúmulo de información. Porque aparecen de pronto medios de comunicación, y tomo puntualmente el Internet, y los distintos medios que se han adicionado inclusive, está ese cúmulo pero bueno ¿se entiende, se procesa, se comprende? Yo creo que allí está el núcleo. Traigo a colación cuando se hablaba de educar a niños y en una experiencia piloto en Japón a través de la computadora. Y la transmisión del saber resultó nefasta. ¿Por qué? Porque lo que necesita el ser humano es que el conocimiento le venga a través del otro, la investigación individual propia sí es válida, pero la base del conocimiento debe venir del otro, del intercambio del saber del otro. Esto de los medios de comunicación a ultranza y planteados como que... Yo creo que los medios de comunicación nos da la “falsa sensación” de que el alumno, el adolescente, el joven, sabe más que nosotros. Pero, ¿qué sabe más que nosotros? En definitiva esa información que está cargada en Internet fue cargada por el hombre. Por decirlo de alguna manera, es como si pensáramos que la máquina ha superado al hombre, pero quién la ha creado. ¿Quién es el creador, quién la carga? Y dentro de esa carga puede tener y tiene las falencias propias de un medio que, reitero, no se procesa en el intercambio.

Yo: ¿No le da la sensación de que esta forma de trabajar de los chicos de presentar algo que bajaron directamente de Internet reafirma una forma de trabajar del alumno previa, inclusive, a la llegada de Internet? Porque esto del alumno que tiene una carpeta llena de contenidos y sabe poco de todo lo que ha tomado nota en la escuela, de todas esas ejercitaciones muy mecánicas que damos a veces los docentes...

D: Coincido con usted, profe. Evidentemente. En la comparación no estoy desvalorizando absolutamente o en forma categórica que esa información pueda ser válida. Esa la falta de procesamiento evidentemente en muchos casos existe. Pero creo que allí ya vamos a un aspecto más profundo, la enseñanza considerada como un camino de ida y vuelta: de ida, que es la transmisión del conocimiento, y la vuelta que tiene que estar. Lógicamente, si en este camino de ida no está la explicación, el lograr que se interprete esa información que se baja, y para qué se baja. Y allí estamos en un aspecto, que en escuela media se da y se da con una virulencia y frecuencia, que es el: ¿¡para qué estudio!?! ¿Para qué estudiar esto? ¿Para qué me sirve? Creo que en muchísimos casos, no se llega a transmitir, por parte del docente, la utilidad, el para qué se estudia tal o cual conocimiento desde las distintas áreas,



es decir, para qué me sirve esto, y allí creo que está el núcleo de la cuestión. Yo suelo plantear como anécdota que en mi formación, yo provengo de una formación comercial a nivel medio que era el bachiller perito mercantil, y de pronto me preguntaba: ¿y para qué me sirve esto de estudiar la contabilidad? ¿Y para qué aquello? A posteriori, y no tan a posteriori, sino después de haber cumplido mis estudios superiores universitarios, bueno, encontré la utilidad de la contabilidad, de pronto, analizando dentro de mi actividad profesional una quiebra, por ejemplo. Pero creo que eso nunca se dejó entrever, es decir, en ningún momento concreto se dejó ver el para qué sirve o para qué me va a servir. Creo que yendo a un concepto general: para qué le va a servir aprender o estudiar a un sujeto. Creo que allí apunta la enseñanza media, que es en lo que he dejado la mayor parte de mi trayectoria docente o la totalidad de mi trayectoria. Es hacerle ver para que estudia en general el sujeto, por qué debe aprender tales o cuales conocimientos. Y máxime en el abanico que es nuestra escuela media en el país, si bien existe una enseñanza técnica, una enseñanza artística, una enseñanza humanista, pero en ese cúmulo de conocimientos artísticos, valga por caso, para qué me va a servir estudiar música, se enseñan otras asignaturas. Para qué me va a servir estudiar música, de pronto, en una escuela técnica o electromecánica en una escuela técnica cuyo título final sea agropecuario. Y, bueno, debiéramos analizar y enseñar el porqué y el para qué les sirve. Creo que en esas preguntas no se responden con la profundidad que debiera ser. Así, aparece en ese abanico de materias: matemática, artística, etcétera, generar el interés en el joven, en el estudiante, para que diga: esto sí me sirve, porque me va a servir en la vida, me sirve ahora, me sirve en el futuro. No pretendo caer con esto en el utilitarismo, digo me sirve como persona.

Yo: Usted dice que le puede servir en el aspecto humanístico...

D: En cualquier aspecto, yo se lo daba como un ejemplo pragmático de experiencia de vida. La música para qué me va a servir... y me va a servir porque tengo que cultivarme, y mi existencia no va a ser si soy mecánico, mi existencia no va a ser simplemente ajustar tuercas con mayor precisión, o si soy agropecuario, reducirme a cuánto abono tengo que colocar sobre la tierra. Me va a servir para reconocer en mi esparcimiento qué es la música clásica o la llamada popular. Aunque hoy le llamamos clásico a lo que en algún momento fue popular. “El cúmulo” de conocimientos que se plasma en una carpeta, si el alumno sabe

que va a serle de utilidad (no es un conocimiento utilitarista, reitero), simplificaría mucho la relación motivación-interés. Sí, yo puedo motivar, pero si no motivo coherentemente, no genero el interés, entonces esa motivación queda, en muchos casos, en el camino. “Bueno, sé música, y para qué sé música...”. ¿Por qué tengo que saber regla de tres simple o por qué tengo que saber el logaritmo? Y tengo que aprenderlo porque va a ser a toda mi formación, me va a servir en determinado momento o me sirve en el momento actual. Necesito ese conocimiento.

Yo: Respecto al cúmulo de información de Internet, hablando con los profes y los chicos observo que se están pidiendo los trabajos con información de internet y que ellos tienen ese acceso sino en la casa en el ciber, y frente a esta problemática sobre el cúmulo de información, a usted le parece o se le ocurre algo que ¿la escuela pueda hacer?

D: Yo creo que en algunos aspectos la escuela se da cuenta de eso, ha tomado conciencia. Hace poco días hemos recibido la insistencia de trabajar con el tema de la educación sexual, que está contemplada en nuestra ley de educación de Córdoba. Esto que hablaba yo de cúmulo... Se dice: “No, hoy los pibes saben todo, ¿qué les vas a enseñar? ¿Qué le vas a enseñar al adolescente de sexo? ¿Qué le vas a decir de sexo? Los que no teníamos información éramos nosotros, hoy ellos tienen toda la información”. Entonces, todos los embarazos no deseados, ¿no es falta de información, acaso? Hasta los mismos temas de profilaxis. De pronto, y haciendo un localismo exacerbado, el cúmulo es como un cambalache... en la educación sexual está mezclado el erotismo con la pornografía y con la educación sexual en toda esta información. Yo creo que de eso la escuela se ha dado cuenta y bueno eduquemos sexualmente a nuestros jóvenes. Pero “EDUQUEMOS”, es decir, así con mayúsculas. ¿Es necesario? Y, sí, yo creo que es necesario que les demos una información científica, natural, coherente. Demos esa información y ahí estaríamos retornando al principio de este análisis, o sea, ¿y no es que lo saben todo? Y sí, pero no lo saben bien. Tienen un cúmulo, parece que lo saben, pero no lo saben, no lo tienen, poque de tenerlo tan acabadamente; no sé si el análisis terminaría en esto que voy a plantear de manera muy escueta, pero a ver, el sida no ha disminuido, existe, persiste. ¿No es falta de educación sexual? ¿Alcanza con los medios? Información del sida, con prender el televisor, vamos a Internet, prendemos la radio, vemos un periódico. Información los medios

informan, pero ¿alcanza eso? Yo creo que el sujeto es educable y educable desde un aspecto, por qué no decirlo, formal. No alcanzan los medios, o pretender como se dijo en algún momento un deslumbramiento de que los medios educan. ¿Hasta dónde los medios educan? Por ahí podamos hablar de un medio específicamente educativo... Y retorno a la posición que planteaba y para ser coherente con mi línea de pensamiento: si educan y tanto educan los medios... la experiencia de Japón dio como resultado que los jóvenes necesitaban el contacto del otro para aprehender, para tomar realmente los conocimientos. No alcanzaba con una máquina que les diese, por qué no, conocimientos hasta más fidedignos o precisos, conocimientos sin posibilidad de error. En la transmisión del conocimiento del otro, se puede dar el fallo, el error, la mala interpretación, pero existe siempre la posibilidad de la corrección, si no inmediata, pero permanente en ese contacto. Mientras que en el medio de comunicación se agota en sí mismo, en ese instante, en esa entrega o en esa sucesión de entregas, pero no está esta otra posibilidad.

Yo: A ver si yo entendí bien, en el caso de la educación sexual, el chico tiene una serie de información que antes no tenía a través de los medios, ¿La escuela podría completar, de algún modo, esa información que le llega, mediando esa información con una relación personal?

D: Exacto. Yo no estoy planteando, de ninguna manera, que los medios no informan, pero que lo consideremos como un paradigma y que con esa información alcanza, está todo dicho, no. Vuelvo al tema de la computación: “Este pibe sabe de computación más que yo”. Sí, ¿sabe más que yo adulto o simplemente sabe manejar la máquina? Sabe a través de la computación... y no... estamos un poco deslumbrados, porque sabe obtener o sacar información de allí de la máquina. Usted ha sabido sintetizar bien lo que trataba de decir cuando dijo que la escuela tiene la misión y la responsabilidad de completarla, de ordenarla a esa información. Tampoco podría plantarme, porque sería una contradicción, en la clase totalmente académica, academista y bueno ahí escuchar al dueño de la verdad absoluta: el docente y el otro repitiendo... no. Sí, los medios interactuando... La clase interactiva (no sólo con los medios), dinámica, el aprender con el otro, junto al otro. La educación hoy no puede desconocer esos preconceptos o conceptos que trae el joven. Es más, tiempo atrás yo asistí a una capacitación en orden de la capacitación para adultos, y en la educación para

adultos, uno de los yerros que cometemos cuando ingresamos al aula es no analizar qué tenemos como alumnos al frente nuestro, porque en cuanto a los alumnos, adultos en particular, tenemos al frente de nosotros un sujeto que ya sabe, que tiene una serie de conocimientos, que pueden ser de diferentes jerarquías, por decirlo de alguna manera, pero no es que ese sujeto no sabe nada porque no estuvo escolarizado, o bien porque no concluyó el nivel primario o porque no hizo el nivel medio o secundario. Ese sujeto sabe, sabe contar el dinero, ese sujeto sabe, de pronto, calcular un presupuesto porque en su actividad sabe que necesita tanta o cuanta cantidad de material para llevar adelante la obra que va a realizar. Entonces, a ese sujeto –y esto tiene íntima relación con lo que usted planteaba– no podemos darle el mismo tratamiento en la educación que a aquel que viene o nos viene desde el nivel primario, y me quedo yo en el nivel medio o técnico que es el que me compete; tenemos que darle otro tratamiento porque maneja otra información. Los medios, por supuesto, que lo han influenciado y, por qué no decirlo, lo han cultivado. Y allí vuelvo a lo que decía usted, profe, qué tenemos que hacer con ese sujeto: completarle lo que él tiene, no podemos desconocer lo que tiene, porque si desconocemos lo que tiene, de pronto, se nos hará más dificultosa la tarea de enseñar.

Yo: ¿Cómo se puede hacer en el caso del nivel medio? Porque como dice usted uno ya no pude desconocer que ese chico es diferente a lo que ha sido uno en la escuela.

D: Yo creo que lo que debería hacer la escuela es sincerarse realmente, en esto me van a odiar muchos colegas de escuelas, y si me coloco como directivo de esta escuela me odiarían mis docentes, por el concepto genérico que voy a plantear. Yo creo que la escuela tampoco se ha sincerado, la escuela “dice” reconocer que el alumno tiene esos conocimientos, creo que hemos dado el pequeño paso de hacer la clase algo más dinámica, pero seguimos en el academicismo, seguimos en el profe que se para frente a..., es el dueño de... Si no, hemos caído en algo que creo que también tiene relación con lo que usted planteaba hace un momento, y que es otra cuestión. Ya no es el academicista, el que se para a dar su verdad y a tratar de que se repita sistemáticamente lo que ha planteado, sino que dice: ah, bueno, veamos, ahora investiguen ustedes. Eso es cómodo, esa es una comodidad que los puede llevar a resultados calamitosos, porque decirle a un pibe de la escuela media:

Ahora usted dígame qué sabe de esto. Entonces yo qué transmito, si yo no le he dado, en muchos clasos, ni siquiera la pauta de lo que va a encontrar o de lo que va a investigar.

Yo: ¿se refiere a cuando piden que investiguen en Internet?

D: Claro... Investigue, investigue, investigue... Investigue es demasiado, es terrorífico para un sujeto en formación que está diciendo “qué es esto, de qué me hablan”, y que de pronto, el docente, el encargado de dirigir ese proceso de enseñanza del aprendizaje le dice: “Investigue”. ¿Investigue qué? Creo que por allí viene, por eso yo le planteaba y le decía que quizá me odien o me pudieran odiar colegas, de pronto, si yo les digo: “Tenemos un discurso, de pronto, en media, y actuamos de otra manera”.

Yo: ¿Cuál sería el discurso que tenemos?

D: Y, el discurso que tenemos yo lo he percibido, incluso, en las capacitaciones de las que he participado, que relativamente son muchas, donde hoy por hoy se plantea, y le pongo un ejemplo pragmático: “Trabajemos en equipo” y, de pronto, en esa misma capacitación: “El trabajo final es individual y por escrito”. Hemos debatido todos en conjunto, hemos aprendido lo que hemos aprendido en conjunto, en grupo, hemos establecido un aula en donde nos miramos, en donde no estamos alineados desde lo convencional cabeza-nuca, no estamos allí como en el aula tradicional, estamos en una ronda, participamos todos; ah, sí, bueno pero ahora las conclusiones, vamos a cerrar el curso, la capacitación con una evaluación final individual y escrita. Entonces, existe esa contradicción, ¿cambiamos en la educación o estamos allí donde estábamos? O una pregunta aún más profunda: ¿era válida o todo lo anterior no fue válido, de pronto? Y decir que yo tengo que recitar x cantidad, o tal o cual frase, o tal cantidad de operaciones gramaticales, debo recitar diez verbos de memoria, debo aprender tal cuestión o tal frase de memoria, ¿realmente perdió absoluta validez eso?, y es práctico decir como hoy en educación planteamos, por allí de pronto, “que el niño escriba como él habla”, como él cree que es y las reglas gramaticales vendrán a posteriori por allí de no sé donde. Y hoy en la escuela media receptamos una inmensa mayoría de alumnos que no saben leer, escribir y en consecuencia interpretar. Digo leer y escribir correctamente, lógicamente, no estoy hablando de que no hayan aprendido las

primeras letras. Aprendieron las primeras letras, pero cómo las aprendieron... o qué aprendieron...

Yo: Da la sensación que cada uno está agarrando por donde puede y buscando caminos y formas porque parece que estamos un poco perdidos en la educación.

D: ¡Exacto, exacto! creo que allí usted sintetizó todo esto que yo venía planteando.

Yo: Porque yo estuve hablando con algunos profes y dicen lo mismo que dice usted: que sienten que es muy académico lo que ofrecemos a los alumnos, como que no estamos encontrando la forma de encauzar todo lo que traen los alumnos, desde la información, los medios, están todo el día con el móvil, y de pronto, en el aula, todos se sientan uno atrás del otro con el profe al frente. Y que por mas que el docente quiera modificar eso, hay una curricular que el tiene que seguir como contenidos, hay una serie de cosas, porque sabe que el director se las puede exigir, como escuela, y entonces el docente siente que si él sale de ese esquema está de alguna forma traicionando, o no cumpliendo con sus objetivos. Si el rompe esos esquemas, y lo digo yo como profesora también, y lo hemos hablado con algún otro profesor también; por ahí cuando uno pone los bancos en circulo o quiere hacer algo diferente se encuentra con que viene el preceptor y te dice “usted qué ha cambiado de lugar las cosas”... bueno una serie de cosas que no es fácil romper cuando hay toda una estructura pensada de un modo, y cuando uno introduce un cambio ahí siente que cuesta mucho porque luego tiene que tomarse todo un tiempo para reacomodar, hace ruido, molesta al de al lado. Por ahí uno siente la mirada de los preceptores que dicen que uno va al aula a charlar con los chicos. Si uno desestructura las cosas no está dando una clase, está pasando el tiempo, ¿no? Como que hay un sentido común muy fuerte puesto en las cosas rígidas. Si pasan por la ventana y no te ven haciendo un dictado o haciendo algo muy estructurado, eso ya no es aprender. Usted viene al colegio a darse una vueltita y a charlar con los chicos. Entonces, uno también, como docente, cuida la imagen de uno. Entonces ¿usted como piensa esto?

D: Reitero, yo caigo en esta cuestión que usted la planteó desde el aula misma, yo la planteo desde más arriba y creo que la conclusión va a ser exactamente la misma. Si a mí, escuela, me plantean desde el Ministerio una serie de contenidos, me ponen una escuela con

determinada estructura física y desde allí yo tengo que obtener un resultado, que es el de obtener una matrícula determinada, una inscripción, una contención una promoción determinada y en ese camino está esto que estamos analizando, y tratando de arribar a una conclusión de los medios y, de pronto se me dice: “Están los medios, y el alumno es otro”, tengo todo un diagnóstico realizado y toda una intención para bajar el conocimiento o ese conocimiento procesarlo de otra manera (de lo que veníamos hablando, de la falta de procesamiento), pero en ese camino me viene impuesto de que tengo que llegar y el camino que se me traza es el de esa aula del alineamiento, con el docente transmitiendo desde el frente, del docente en el otro extremo del que yo lo planteo y lo pongo: “investigue”. Evidentemente, estamos en la búsqueda de ver cuál es la manera esa de procesar. Yo creo que desde el análisis de la didáctica moderna, de la pedagogía, eso aparentemente estaría resuelto: “debe actuarse y debe intercambiarse el conocimiento, y debe realizarse esto, y el alumno...”, pero luego resulta que en la práctica de la enseñanza-aprendizaje, estamos caminando a contrapelo de lo que decimos o de lo que desearíamos y, realmente, no sé si desearíamos hacer, porque nos hemos estancado, hemos quedado en la enseñanza-aprendizaje convencional, en definitiva. Y reitero, con ese otro salto, que nada agrega de positivo que es el de que “hagan los alumnos”. Y ese “hagan los alumnos” es, reitero, imposible si no está el acompañamiento, que es lo que planteaba usted, cuando decía, profe, lo de de la carpeta llena de... Esa carpeta llena de, en muchos casos, y por qué no decirlo, en todos los casos, es producto de esa urgencia de decir: “Yo tengo que enseñar esto, de aquí a aquí”, y entonces, bueno... Tiene mucho que ver en esto, como en toda época, que se plantean cambios, de la formación del docente, es decir, hoy por hoy, de modo general, por decirlo a grandes rasgos, entre los profesores viejos y los profesores jóvenes, y bueno, los profesores viejos somos los formados o nos formaron desde el academicismo, o sea, nos formaron con ese docente que se paraba, daba su clase magistral, nos enseñaba, y bueno, de allí nosotros veíamos unos con mayor o menor posibilidad de hacernos comprender lo que transmitían. Los docentes jóvenes que vienen de esa otra formación, y que por decirlo de manera genérica: “investiguen”. Estamos, entonces en esa, yo diría, diatriba. No voy a dar números, pero tenemos un elevado porcentaje de docentes academicistas en el nivel medio, y tenemos un elevado porcentaje de docentes “que hacen como que”, son profesores que no

terminan de completar ese camino de, y valga la redundancia, procesar lo que los medios le dan al chico.

Yo: Usan los medios...

D: Usan los medios como desligándose y como desligando responsabilidad. “Investiguen”. Investiguen, sí, pero allí no termina, reitero, el camino. El docente tiene que completar. El docente no completa. El docente, en muchos casos, no le dio ni siquiera lo previo. Y si no le dio lo previo, con lo posterior no va a alcanzar, porque ya se partió erróneamente. Es trasladar la responsabilidad a los medios.

Yo: Cuando la vicedirectora me comentó sobre las notebooks y usted ya me había hablado de las máquinas de foto, entre ahí en la página del Ministerio de Educación, en la parte de Córdoba, y vi que hay muchos subsidios para trabajar con medios de comunicación, muchas cosas ligadas a los medios de comunicación: cómo enseñar el diario en la escuela,... Como que en el sistema educativo se ha introducido mucho el tema de los medios de comunicación, desde distintos ámbitos, también como política, ¿no?

D: Si para tu trabajo buscas eso, yo creo que donde puedes encontrar la punta del ovillo es en La Voz del Interior. La Voz del Interior, nuestro diario local, ha trabajado mucho en el diario como posibilidad en la educación. Ahí...

Yo: El diario se ha hecho espejo de eso.

D: Yo creo que por ahí podrías buscar vos también y, hoy, La Voz del Interior, bueno, estamos todos acostumbrados a comprar un medio. Si no, aprietas un *enter* y vas a LaVoz.com.ar y tienes el diario en otro formato, en la máquina. Creo que también podrías si estás viendo esas alternativas hacer cursos –yo también he hecho cursos del diario como aporte educativo–. Es importante. Vos fijate que en eso de los medios gráficos nos daban como comparación La Voz allá por los años 1930. ¿Cuántos años cumplió La Voz del Interior?

Yo: Cumplió 100...



D: Como 100 cumplió... Y nos daban el ejemplo de los '20 o los '30, lo que ocupaba la portada del diario en texto y cuánto ocupaba en ilustraciones. En la comparativa, era por poner un número... el 80 por ciento era texto en 1930; el 20, ilustraciones y lo gráfico. En el año '90, sesenta años después, cuando hice más o menos los cursos, la proporción era inversa: 80 por ciento de imágenes y 20 por ciento de texto en la portada. Es decir, la cultura de la imagen. La cultura de la imagen, si bien ayuda, porque la imagen ayuda al conocimiento, no puede negarse, pero lo que le falta casualmente a la imagen es eso, la explicación de o el sustento de. La imagen puede ser muy elocuente, pero no necesariamente refleja la realidad. Porque la imagen puede plantearnos algo de determinado hecho y visto rápidamente, por decirlo burdamente, puede parecer el cielo y es el agua, o sea, el texto hace a... Hoy vivimos en la cultura de la imagen, eso también va en detrimento del aprendizaje, o sea: ya lo vi, ya está. Ya lo vi, ya sé lo que es, o sé cómo es. ¿Ah, pero cómo funciona? Jajaja.

Yo: Hablando de la cultura de la imagen, ¿las máquinas de foto para qué las recibió la escuela? ¿Son muchas?

D: Son dos. Nosotros el uso que le damos, más allá del aspecto institucional, es concretamente para fines agropecuarios, nosotros somos de la especialidad agropecuaria, así que podemos obtener comparativas, las fotografías de nuestra huerta, nuestros sembradíos.

Yo: De los actos...

D: De los actos. No, no, tiene utilidad. La utilidad concreta y válida es.

Yo: ¿Y el caso del móvil, dire? Hay toda una repercusión, he hablado con los porfes. ¿Se puede usar, no se puede usar...? Un caso particular, como el de la profesora Paola, que me comentaba un hecho en el aula que le sucedió a ella respecto al móvil.

D: Desde el Ministerio es prohibido el uso del móvil en la escuela. Es prohibido.

Yo: ¿Desde cuándo está esa prohibición?

D: No quiero faltarle a la verdad y que me traicione la memoria, pero debe llevar tranquilamente un quinquenio, debe llevar, cuatro, cinco o seis años. ¿Por qué? Y bueno, porque el uso del móvil, yo lo traigo muy a la comparativa, con la calculadora. Cuando yo realizaba mis estudios secundarios hace muuuucho y a lo lejos, la calculadora era un elemento prohibido dentro de la institución escolar. Teníamos que obtener los resultados y hacer la operatoria con la habilidad de lo que habíamos acumulado y aprendido a través de las cuatro operaciones elementales y se realizaban de forma manual. Hoy a nadie se le ocurre prohibirla. Se podría decir que una calculadora en el aula es, por decirlo de alguna forma, indispensable. Es decir, se enseña con la calculadora, que no vamos a extendernos por ese lado... Hoy nos llegan pibes sin saber las operaciones elementales, ni hablar de la división, no hablemos de la división porque es el fantasma que ronda. A mí se me ocurre plantearlo en una comparativa con el móvil, reitero, no sé si hoy el móvil no tiene o no se ha descubierto la utilidad que pudiera tener en el proceso de enseñanza - aprendizaje, dentro de la escuela. Digo que no se ha descubierto porque hoy el móvil ingresa a la institución para ser motivo de conflicto, es decir, para ser motivo de perturbación al normal desenvolvimiento. Porque hoy por hoy el móvil lo que menos tiene –me puedo equivocar, porque no soy un conocedor de la materia–, lo que menos memoria debe ocupar es el aspecto de la comunicación en sí misma: el recibir o enviar llamadas. Porque tienen desde el mensaje escrito, el Bluetooth, y, por qué no, son aparatos con televisión, entonces de móvil para establecer la comunicación tienen poco... Tiene la agenda, la calculadora, máquina de fotos, el despertador, etcétera, etcétera, etcétera. Ahora, como medio, creo que aún al día de hoy no se ha descubierto. Hoy el móvil se trae, y esto no es algo antojadizo, para filmar algún conflicto en la escuela, se trae porque tiene filmación también. ¿Para qué?, para subirlo a los medios, es extraordinario subir una pelea, por decirlo de alguna manera, en la escuela. O es bárbaro ver qué se filmó en la escuela o qué se filmó en el aula que no se estaba estudiando. Entonces, yo creo que la comparativa con la calculadora es válida, porque no se ha detectado la posibilidad de que haga al proceso del aprendizaje, de que auxilie.

Yo: Alumnas de cuarto año me comentaron que hubo un conflicto porque una chica amenazó a otra a través del móvil, que se llamaron a los padres, y que usted tuvo que intervenir.

D: Por eso... así sobre cosas puntuales no se ha encontrado la utilidad...

Yo: Y aparecen cuestiones de conflicto.

D: Y aparecen cuestiones de conflicto, de pronto para mensajearse. Y si vamos al fraude en la educación, tranquilamente en un celular podría traerse resueltos, a través del texto, o transmitirse los resultados de los exámenes, de las evaluaciones. Yo creo que hablar hoy por hoy de la prohibición de la telefonía celular en la educación no es retrógrado. Es más hubo un caso reciente muy sonado que fue, si no me traiciona la memoria, en la presidencia de Menem que su hija o hijo había receptado, esto que planteábamos, los resultados de una evaluación a través de la telefonía.

Yo: En la Facultad de Abogacía.

D: No se le ha encontrado uso al celular en la educación, y en ese caso ya estábamos hablando de un nivel superior de educación, ¿no cierto? Esto de los medios, reitero, plantearlo como paradigma y como solución de todas las angustias de la humanidad, creo que la humanidad se va a tener que seguir angustiendo, estudiando, con sudor y lágrimas, jajaja...

Yo: Por ahí refuerza los problemas que ya existen, ¿no?

D: Yo creo que la alternativa y la única posibilidad es que cada uno haga lo que le corresponda: quien tiene que enseñar tiene que enseñar, y quien tiene que aprender tiene que aprender.

Yo: El tema es que lo que está en juego es lo que usted dijo: ¿cómo hacerlo hoy? ¿Qué rol le corresponde a la escuela? ¿Qué opciones hay?

D: Yo creo que hoy estamos en una cuestión a debatir. Creo que estamos exclusivamente en la etapa del debate y nos autoengañamos diciendo que estamos enseñando de otra manera o distinto. Creo que en definitiva no hemos terminado de adecuar eso que pretendemos: con los medios o sin los medios. Creo que el discurso va por un lado y las prácticas por el otro, vamos por otro andarivel totalmente opuesto.

Yo: Hay otra problemática que se ha superpuesta a esta de los medios, que usted también señaló, que es el ingreso de los sectores bajos a la educación, eso trae por si una serie de otros problemas, que en el caso de nuestra escuela es bastante evidente, ¿no?

D: Yo creo que allí también la responsabilidad es del emisor, y en eso la Provincia tiene el respaldo legal en ese orden. Creo que habla de la educación para todos, pero creo que se deja de leer lo fundamental, pero con calidad. No es educación para todos, por educación para todos. Evidentemente, como lo charlábamos al inicio, la Ley Sarmiento no está, la sociedad evoluciona, hemos cambiado. Todos tienen derecho a acceder a la educación y al nivel medio, y por qué no. Dentro de la experiencia de vida, en la experiencia personal de quien habla, yo pertenecía a la clase, podríamos decir, media. Hijo de un empresario de lo que hoy podríamos llamar Pymes. Tuve acceso a los estudios secundarios, universitarios y demás. Y, por decirle, y la excepción la constituía años en los que las becas o subsidios (porque también los hay y bienvenidos sea si son en orden a logara y se efectue el debido contralo), pero la clase desde el ángulo económico menos pudiente no tenía acceso ni siquiera a la educación media, de la universitaria ni hablemos, constituían una verdadera excepción. Entonces, decir hoy que la educación para todos, u oponernos a la educación para todos, no, bajo ningún concepto. Yo lo considero válida la educación para todos, pero reitero, subrayemos: pero con calidad. Porque si esa educación para todos so pretexto para todos, no podemos educar, creo que somos los adultos los que no hemos evolucionado o caminado acompañado el proceso.

Yo: ¿Qué sería que fuera con calidad?, por ejemplo en esta escuela que está destinada a sectores en contexto de mayor pobreza.

D: Y bueno, allí tiene una íntima vinculación con lo que usted señala: con los medios, profe. Es decir, los medios y aquí también voy a arriesgar y voy a ir un poco más adelante. Muchas veces los medios no sólo desinforman, sino que también deseducan, porque esto de la difusión... esto que poníamos de ejemplo: la música clásica en algún momento fue popular para llegar a ser música clásica. Pero desde los gustos musicales al léxico a las formas de transmitir para determinados sectores de los medios y varia, y en esa variación está nuestra responsabilidad, es nuestra responsabilidad completar y, por qué no, en muchos casos modificar esa educación que viene. Pero, claro, plantearlo así sería como no

reconocer las culturas, pero si partimos de una sociedad donde sí vamos a establecer o podemos establecer con cierto grado de precisión de que no existe una cultura acorde a lo que como Nación pretendemos o como Nación somos. En esa educación para todos, y usted me decía dentro de nuestra escuela, en el segmento con el que nos toca trabajar en casi la totalidad de la provincia y en determinadas comunidades educativas, es la responsabilidad de la escuela el elevar esos niveles de educación popular. Es decir, no como en muchos casos se hace, que se busca la alternativa más sencilla: bajar al nivel de. Yo como educador puedo llegar a bajar al nivel de, como estrategia, pero para llevarlo al nivel que deseo, que pretendo honestamente, culturalmente es el válido. Eso es así de fácil, así de sencillo, pero también implica una cuota extra de trabajo, es una cuota extra para el educador para formar al sujeto. Porque en la educación no podemos quedarnos tan solo con el conformismo de que ingresamos al aula, dimos nuestros contenidos y allí concluyó nuestro. Podemos hacer una relación con lo que planteábamos de la educación del adulto. Qué información tiene este sujeto. Qué información me trae este sujeto del aprendizaje. Qué tiene. Qué me da a mí como educador. Y, bueno, me da esta, esta y esta pauta, en conducta, en orden a hablemos a pautas de ciudadano: es solidario, no es solidario. En la pauta individual: es respetuoso, no es respetuoso. En la pauta laboral: es responsable, no es responsable. Todos esos análisis que yo pueda realizar en orden al sujeto de aprendizaje que tengo, llamado diagnóstico desde el que yo parto y es el que me va a llevar, sin lugar a dudas, no hay margen para equivocarme de que me va a llevar un mayor esfuerzo para elevarlo o llevarlo al nivel que debo llevarlo. Bueno, esa es mi posición al respecto. De ninguna manera considero que la educación para todos signifique bajar el nivel de exigencias o el nivel de aprendizaje.

Yo: Me parece que las escuelas públicas han quedado destinadas para los sectores bajos y las escuelas privadas han quedado para los sectores medios y altos. Como que la escuela al no haber tenido políticas pensadas para estos nuevos sectores que ingresan, de repente queda defasado en los modos de abordaje, y se generan unas problemáticas en ese ingreso porque no ha sido planificado.

D: Es correcto su análisis, profe. Pero no es menos cierto que ese fenómeno no ha alcanzado solamente a la escuela media, ha alcanzado los estudios superiores, concretamente universitarios.

Yo: ¿Usted cree que en la universidad ingresan sectores bajos más que antes?

D: No estaría en condiciones de plantearle en términos estadísticos, pero yo le afirmaré que sí. Le afirmo que sí porque, hoy por hoy, de nuestros egresados, de nuestra escuela, yo diría que veo, hace un rato cuando charlábamos de los años que tengo el honor de estar en la institución, y veo con agrado que existe un número considerable de ex alumnos que continúan sus estudios superiores y en muchísimos casos son pibes y pibas de escasos recursos económicos. Creo que sí y para no tener una visión apocalíptica, en muchos casos, vemos con satisfacción que hemos logrado modificar esa cultura.

Yo: ¿Cuál es su percepción respecto a la diferencia de clases sociales entre los docentes y los alumnos?, porque no pertenecemos todos al mismo sector. Está claro que los docentes pertenecemos a una clase media, algunos a una más alta, pero en general, somos de clase media. Los profes me comentaban que muchas veces se sienten fuera de los códigos de los chicos, esto que usted comentaba de sus códigos, su lenguaje, en el vocabulario, su poco hábito de lectura. Ante esto, los profes reaccionan de diferente manera: algunos mal, otros tratan de abordar la situación desde otro lugar.

D: Mire, profe, yo le voy a hacer un planteo. Yo estimo que esa percepción..., y me voy a salir un poco, le voy a contestar genéricamente. Cuando yo era jovencito, hace tiempo y a lo lejos, nos decían que los jóvenes —o sea los jóvenes siempre hemos tenido el estigma de ser distintos, y claro que somos, o éramos como en mi caso, distintos, porque somos sujetos en formación. Esto tiene que ver con una posición... que quizá, reitero, no se lo estoy contestando específicamente dentro de lo que usted me pregunta de los docentes... Yo creo que la sociedad toda ha tomado, pero en estas últimas décadas una posición exacerbada en orden a atribuirle la culpa de lo que le pasa, a los jóvenes, cuando en realidad, quienes los formamos fuimos los adultos. ¿Qué percepción tengo yo? Y ahora sí me voy a los docentes, de que es muy sencillo decir que los jóvenes hoy no estudian, que muestran desinterés... y quien le habla, y si tiene un grado de honestidad y tiene más de 60 años, no va a encontrar una gran diferencia con el joven de hoy. La única gran diferencia que se va a encontrar con el joven de hoy, si mira para atrás, es que el adulto de ayer lo educó de otra manera, o creo que con un mayor empeño. Entonces, el docente hoy ingresa al aula y en muchos casos toma o parte del presupuesto “porque los jóvenes de hoy tal cosa o tal otra”. Los jóvenes de

hoy son tan o más válidos que lo que fuimos nosotros ayer. Lo que sucede es que los adultos hemos dejado de cumplir con muchísimas de nuestras obligaciones, cuales son las que yo le mencionaba en orden genérico hace un rato: solidaridad, responsabilidad, respeto. Es decir, tenemos una sociedad hoy, donde los adultos hemos generado los jóvenes de hoy. No son producto de un repollo. Nosotros generamos los jóvenes que hoy tenemos.

Yo: Con respecto a los jóvenes de estos sectores, ¿usted qué características les adjudicaría?, en relación a la escuela.

D: Yo creo que una de las problemáticas particulares que existen en este orden de las responsabilidades ciudadanas y de responsabilidad de comunidad, que le planteaba, es la cultura del trabajo. Nuestro país ha sufrido una profunda crisis en orden a lo laboral, a lo económico. Si bien existe una política en orden a superar esa situación, yo puedo establecerle, y esto con absoluta seguridad, de que hemos gastado más de dos generaciones, pero con seguridad, en donde los jóvenes que asisten hoy a esta escuela, no han vivenciado la cultura del trabajo en sus hogares. No han incorporado la ley del esfuerzo, y estudiar es un trabajo, es un trabajo intelectual. Si no tienen el hábito del trabajo y del esfuerzo para lograr algo, a partir de una cuestión que aparecería, hasta por qué no desconectada de lo que es el estudio, no, tiene íntima vinculación. Proviene, en muchísimos casos, de hogares que están subsidiados hace más de veinte, veinticinco años, entonces, de pronto, desde el abuelo, al padre, al joven que hoy asiste a nuestra escuela, no ha vivenciado la escuela del trabajo, la cultura del trabajo, en consecuencia no tiene la ley del esfuerzo incorporado. En otros segmentos de la sociedad, podríamos hablar, casi con los mismos resultados, de la permisibilidad de los adultos. Sí, provienen de otro nivel, de otra esfera económica, pero de un adulto que por lograr ese nivel o ese estándar, tomó como excusa eso para no atender a la responsabilidad de la formación correcta y concreta y de los límites que debía colocar en la formación de ese joven. Creo que el resultado es casi el mismo. Eso me lleva también a una reflexión de carácter personal porque he sido docente a lo largo de mi trayectoria en el Liceo Militar General Paz, en una institución que habitualmente, y por los años en que me tocó ser docente, la década del '80, tenía régimen de internado, únicamente de varones, y en donde el nivel sociocultural, socioeconómico de esa comunidad, era por decirlo, bueno. Salvo excepciones de algunas becas otorgadas. Se suplía por una organización bien

estructurada que tenía un sistema de internados, donde al alumno se le suplen esas faltas de hábito por, llamémosle de alguna manera, el encierro, o sea, en la mañana concurría al aula y a la tarde a la preparación de tareas, o sea, no hay muchas opciones para el sistema de doble turno o internado, que son muy similares. De allí yo partiría de que al docente en el aula lo veo en muchos casos también con esa otra excusa: “Los jóvenes hoy”. ¿Y cuán distintos hemos sido nosotros? La ley del esfuerzo es natural, el ser humano tiende al placer y no al esfuerzo, no al trabajo. Es natural de la esencia humana. Ahora si a esa naturalidad se le agrega como natural el no esfuerzo en la sociedad toda...

Yo: Yo le consultaba porque he escuchado algunos docentes que me comentaron: “¿Qué se puede esperar de estos chicos si en la casa no tienen ninguna influencia positiva respecto al estudio?, los padres tampoco han terminado la escuela, son chicos que no saben ni leer”. No todos los docentes, pero a algunos los he escuchado como muy negativos con respecto a la condición social de los chicos.

D: Fíjese que en eso voy a discrepar absolutamente con eso que usted me está planteando y le voy a dar fundamentos a la contestación que le voy a plantear sobre determinados docentes, que, por otra parte, no desconozco estas opiniones de algunos docentes. Lo peor que nos puede suceder es cuando emitimos conceptos sin fundamentarlos. Le digo esto porque entre los alumnos de nuestros adultos, nuestro Cenma, tenemos una cantidad considerable de papás y mamás de alumnos. En nuestro Cempa, en nuestra extensión áulica de primaria de adultos, tenemos hasta abuelos de nuestros alumnos. Yo creo que es muy ligero plantearnos, como una excusa: “¿Y qué voy a hacer con este chico?”. Y volvemos a lo que planteábamos antes, porque todo tiene que ver con todo: qué podemos pretender de un docente que se pare frente al aula con un discurso de esta naturaleza y por otro lado va a realizar su capacitación y la boca se le llena de conceptos como no rotular al alumno y la igualdad. La igualdad es un tema clave, recién planteábamos el tema económico, pero todos somos iguales ante la ley: el derecho al aprendizaje creo que es elemental a la educación, no puede verse de ninguna otra manera, no admite discusión. Es decir, debemos sacar de cada uno lo mejor, y decir que no están motivados... De pronto, cuando le planteaba yo mi experiencia del Liceo Militar, en General Paz, acaso no tuve yo padres en la puerta del aula que me decían: “No sé qué hacer con mi hijo”. Y tenían por aquellos años ya un televisor



por habitación, porque era el dos por uno. No estaría la Internet ni la computación, en los años '80, tan avezado como hoy. Yo creo que un análisis de esa naturaleza es, cuanto menos, mezquino.

Yo: Lo mismo ocurre cuando pregunto sobre las becas, me responden que en realidad los alumnos van para recibir las becas, que no les interesa nada de la escuela, ni del estudio.

D: Yo creo que el planteo, le repito, profe, es mezquino, es cómodo. Es asumir una posición cómoda y colocar la culpa de nuestros, a veces por qué no, fracasos y colocarlos en el otro, cuando no necesariamente una condición económica o social sea determinante de la imposibilidad de realizar la tarea de educar, que creo que realmente es posible, pero en tanto y en cuanto exista esa visión de saber que es una tarea encomiable, digna que debe realizarse desde la honestidad. Si realizamos un diagnóstico, sabemos dónde estamos parados y a partir de allí, luego, vamos a fundamentar nuestro fracaso en función del otro, que en este caso es el destinatario, entonces el planteo no es honesto. Ya existen estudios en los que vemos que, salvo casos extremos de desnutrición o cuestiones muy específicas de segmentos de la sociedad muy afectados por alguna adicción o alguna cuestión, el nivel intelectual o la posibilidad de aprender es igual para todo sujeto. En cuanto a plantearlo desde la rotulación, yo creo que a lo único a lo que nos puede llevar es a fracasar, pero a fracasar con nosotros mismos, a oponernos o a querer pretender de que una educación elitista nos aseguraría una mejor sociedad. Yo creo que una sociedad, cuanto más educada es, más posibilidades tiene de crecer como tal, que haya un plus en el trabajo docente sí. Yo acuerdo plenamente con la educación para todos, la educación debe ser masiva, la educación no puede seguir así, tanto como en términos democráticos plantear el voto calificado.

Yo: Muchas gracias, director.

## **ENTREVISTA A LA PROFESORA ANA LAURA DE ÉTICA Y HUMANIDADES E INGLÉS**

**Día 18 de mayo del 2011.**

Yo: Bueno, vos estuviste trabajando en el cuarto A? primero me interesaría sí saber, sí hablar de los sentires, más de las sensaciones, sin intelectualizar demasiado, cuál fue tu percepción del curso, cómo lo ves al grupo, cómo lo percibís?

Ana Laura: Y... percibo que es un grupo mixto en cuanto a las características del alumnado, siento que hay un par de varones sobre todo, muy inmaduros, muy aniñados, donde todavía me cuesta la comunicación porque considero que en cuarto año ya están en una etapa más adolescente con otro tipo de características, hay cinco varones que me resultan muy aniñados. Esas son las características que yo puedo decir. De las chicas tengo un par de repitentes que ya conozco y las siento realmente portando su edad con la naturalidad que significa estar en cuarto año, y en cuanto al rendimiento intelectual siento que son perezosos para trabajar, para estudiar y a la vez siento que son muy curiosos que es el lugar desde donde yo abordo ahora la materia cuando tiene que ver con la realidad, con los medios...Bueno, ellos ahí toman otra actitud. Que no es la misma que toman para cumplir con un trabajo práctico, o para la evaluación que significa estudiar. Pero en general, te puedo decir que es un grupo lindo pero es mixto. Yo no puedo tener las mismas expectativas para todos. No sé si soy clara con lo que te digo.

Yo: Si. Como que hay una parte que te sigue más y otra parte que no, ¿o sea que esa madurez se refleja, me querés decir, en su actitud para trabajar?

Ana L: Claro, y es complicado cuando no tenés una respuesta pareja, estos cinco niños tan inmaduros, que yo los considero inmaduros, ni siquiera son irrespetuosos, problemáticos, o indisciplinados, no. Son inmaduros.

Yo: ¿Cuáles son Ana?

Ana L: ¡Ay! No sé si te voy a poder decir los nombres... el pinino este muy petisito...

Yo: Ah! El Luis!

Ana L: Luis, este, el Carlitos...

Yo: ¿Tiene mucho sentido del humor, no?

Ana L: Sí, pero tiene como esta cosa de aniñado que cuando puede realmente dar vuelta la atención del curso en dos segundos, es como que permanentemente se quiere hacer ver, es buenito, no hablo de indisciplina ni falta de respeto, hablo de criaturas que yo las siento inmaduras, que no van con el mismo proceso evolutivo del resto. Como a las chicas que las veo totalmente adolescentes, y ciertos varones, algunos repitentes también que tienen actitudes ya de chicos de cuarto año. Yo tengo acá como cinco, tengo Nicolás que también lo veo totalmente inmaduro, no sé si lo ubicás al rubiecito Nicolás...

Yo: Sí. A ver... Nicolás... rubiecito...

Ana L: Bueno, no sé si te hago perder tiempo...

Yo: No, no...Lo que me quedé colgada pensando es que lo que dijiste recién que ahora abordas la materia...

Ana L: Que puedo decirte si hablamos de las sensaciones que me siento con un tipo de respuestas en cómo abordo la clase, que yo doy mi materia apelando siempre a ejemplos televisivos, casos paradigmáticos mediáticos, entonces les puedo mezclar en mi materia, ¿se acuerda chicos el caso de la mujer que está embarazada y el óvulo es donado, entonces enganche con derechos humanos, se muestran todos curiosos, interesados, pueden bajar la parte teórica a lo práctico, cuando yo trato de jugar con una simplificación de la realidad. ¿qué me pasa en el momento de la evaluación? Que he tenido una solamente y un trabajo práctico. Tienen otra respuesta: son perezosos, trajeron el trabajo práctico, tardaron casi un

mes para traérmelo, cuando yo lo había pedido de una semana para la otra. Y bueno, alargando los plazos...trabajaron en clase un día porque ya veía que no lo traían, traje los diarios y lo hicimos como grupal y no obstante, hubo gente que me debió y no quería trabajar. Y en la evaluación, concretamente, no fue una respuesta homogénea, digamos que a todos les fue bien, se notó que, bueno, hay tres, cuatro, suponte que hay cinco chicos que estudian y se notó que respondieron conceptualmente bien y el resto no fue una respuesta... los siento perezosos.

Yo: Che Ana, ¿vos hace muchos años que das ética?

Ana L: No. No hace muchos años que doy Ética, yo tengo más antigüedad en lenguaje inglés que en ética. En ética te puedo decir que hace cuatro años que estoy ahí.

Yo: Bueno, algo de experiencia tenés.

Ana L: En esta escuela te hablo. Yo en adultos he dado Ética durante diez años.

Yo: ¿En otro colegio con adultos?

Ana L: Sí, en otro colegio.

Yo: Y ¿en inglés? ¿Desde cuándo estás en el cole?

Ana L: 97.

Yo: ¿O sea que desde que empezó más o menos el cole...?

Ana L: No. Un poquito después.

Yo: Un poquito después, che y todo esto de la inclusión de los medios de comunicación de esta cosa de relacionarlo con algo que les pueda dar curiosidad a ellos, ¿eso desde cuándo lo usas?

Ana L: ¡Desde siempre! Es una metodología que para mí funciona, digamos, para la participación dentro del aula el hacerlos jugar con datos que ellos tengan a mano, que ellos conozcan. Entonces para mí no es tan importante el manual donde te trae actividades concretas, como hacerlos trabajar el razonamiento de conceptos que da mi materia con cuestiones que tienen que ver con la realidad. Por eso cuando yo estoy enseñando que es lo que hemos visto en este trimestre, el tema de derechos humanos todo el tiempo trato de jugar con ejemplos televisivos que es lo que pueden ver ellos en la casa, mientras almuerzan a través de un medio periodístico, entonces... se acuerdan el caso García Belzunce? Qué pasó acá? Qué derecho fue afectado? O por ejemplo, tuvimos el tema de derechos humanos con el 24 de marzo, bueno, trabajamos eso, qué es lo que ellos entendían, y en cierto modo la curiosidad y el interés es diferente, porque hay toda una cultura mediática en cuanto a los casos. Si vos te ponés a observar, bueno, casi todos los informativos tienen un segmento donde ponen un caso de moda, que resulta ser luego paradigmático, donde tienen análisis jurídico, tienen alguien que va y habla respecto al caso y esto ha despertado un interés en la opinión pública y el chico lo escucha de su mamá o de la tele. Entonces, qué me parece de rico eso? No porque considere importante que sea un caso paradigmático, creo que es una moda y un etilo periodístico, pero de qué me sirve esto a mí? Para que el niño pueda relacionar eso que está viendo en su casa con lo que nosotros estamos viendo. Que no quede en la letra fría de la ley o de un manual sino que ellos puedan relacionar los conceptos con ese recurso televisivo que se me está poniendo a mí como posibilidad de análisis.

Yo: Y ¿en adultos también lo has utilizado?

Ana L: Sí. Di un seminario en la policía donde lo hice también, y...siempre tiene buen puerto. Digamos... La gente termina opinando, porque es de lo que habla. Está muy involucrada la opinión pública común, de lo que él habla con su esposa, o lo que él habla en

el trabajo. Viste lo que pasó ayer? En el telediario salió... Bueno, más allá de todo lo que podamos criticar sobre el manejo de la opinión pública por los medios y de qué casos consideran ellos paradigmáticos, o no, que eso digamos es otro tema, en este caso para mí es un recurso pedagógico donde yo despierto el interés, y en el caso del menor puedo hacer que ellos lleven el concepto teórico que estoy desarrollando a relacionarlo, a aplicarlo en algo que ellos están escuchando en otro lado. Entonces a veces el recurso del libro o del manual a ellos no les reviste el mismo interés. Y entonces les doy la posibilidad de que opinen, les hago un trabajo práctico de búsqueda, que es lo que te digo recién que me costó que realizaran, tanto por Internet como por medios gráficos, donde ellos puedan aplicar el concepto de violación de derechos humanos. Entonces deja de ser algo netamente teórico, donde a mí me queda la duda si lo entendieron o lo reproduce en forma textual, memorística, que a mí no me interesa, para poder aplicarlo en un caso práctico, donde yo pueda ver que el chico está poniendo en funcionamiento, digamos, el tema de aplicar y relacionar. Y luego él puede llegar a analizar otras cosas. Entonces la toma de posición que les hago hacer en el trabajo práctico, sobre una opinión personal al respecto, les pido un comentario del artículo, porque a veces no lo leen, o se los hacen. Entonces les pido un comentario del artículo, les pido un análisis y una aplicación del concepto. Y a veces los llamo y les pregunto, para evitar que se los haga otro, cómo lo trabajó, y también ahí en el caso particular de derechos humanos, me interesa saber qué entendieron ellos por estado. Porque estado es un concepto muy común, que se aborda desde un lugar muy teórico y después en la práctica la gente no puede reconocer... es la invisibilidad del estado. Entonces en cuanto a un trabajo práctico yo les hago ver dónde está la figura del estado omitiendo la garantización de derechos humanos por ejemplo. Entonces yo me aseguro de poder recrear un concepto y de que no quede en un ámbito teórico.

Yo: Ana, eso que decis del manual, bueno, habrá manuales específicos de ética, ¿no?

Ana Laura: Echo mano de la biblioteca de la escuela. No es que yo haga una crítica de cómo están abordados los manuales, por supuesto tienen un abordaje netamente teórico-conceptual que es necesario pero no es imprescindible desde mi punto de vista, para que

ellos puedan comprender, aprender y aplicar el concepto. Ellos no pueden reproducir un concepto del manual. Pero no es lo que a mí me interesa.

Yo: ¿En el manual no aparecen los casos?

Ana Laura: Y en el manual aparecen algunos ejemplos, pero yo siento que a veces los estudian como por arriba, por responder. Entonces vos al hacer que trabajen con un material, buscar, razonar, dar cuenta, explicar, tomar posición, digamos... en cuanto a lo pedagógico, yo me quedo más tranquila.

Yo: Sí, aparte seguramente me parece que vos estás hablando de un tema actual, porque vienen ya con una información de la casa y el manual no trae el último tema de la actualidad...

Ana Laura: ¡Claro! El ejemplo del manual no está aggiornato o está simulado. Ellos no lo conocen, entonces hay que meterse con eso, para meterse con lo teórico también...

A mí me resulta más, y ..a la gente le da más interés y curiosidad, y opina. Porque de última puede reproducir una opinión de los padres, que no me molesta, pero, digamos, el ejercicio de tomar posición sobre un tema a mí me importa para escucharlos, fundamentalmente, ¿sí? Porque hay muchísimas cuestiones teóricas que vienen erradas, hay una miopía en relación a los derechos humanos por ejemplo. Hay una miopía en creer que los derechos humanos tiene que ver con la época de los desaparecidos, son conceptos muy anteriores, pero lamentablemente en nuestro país tienen visibilidad con las organizaciones y con esta historia de nuestro país, con esta época. Y es importante romper con eso. Entonces para eso vos tenés que hacerlos opinar.

Yo: Y ¿qué pasa con el tema de opinar? Porque yo veo que a ellos les cuesta. Vos decís en tus clases, bueno a ver, no importa, decí lo que estabas por decir... Yo los observo en las clases y veo que se quedan con las ganas de participar, pero parece que hay vergüenza...

Ana L: Yo creo que tiene que ver con la metodología de la escuela, es una falta de ejercicio, eso es como cualquier ejercicio. A mí me parece que no hay un ejercicio de debate. Ética es

una materia que también se presta, porque tiene que ver con cuestiones actuales, yo trato de que el tema del debate sea un ejercicio. Porque ahí ellos toman otro rol. Pueden ponerle voz. Entonces lo que vos podés haber observado es una falta de ejercicio, yo también te invitaría a que vayas a fin de año a ver si ellos ya pudieron adquirir un clima de confianza, en cuanto a quién soy yo, y que no los voy a evaluar por decir algo que no estoy de acuerdo... porque todo esto existe, ¿no? Esa cosa de no ponerle voz por temor a la sanción en cuanto a mi mirada, por ejemplo. O lo que puede contestar un compañero... o sea que también un objetivo mío desde lo pedagógico es que ellos se vayan soltando y pueda haber un debate, que se escuchen entre ellos, porque después quiero que hagan un centro de estudiantes, o porque quiero que tengan la cabeza y... la posibilidad de hacerlo. A tomar posición y a opinar se aprende como cualquier cosa.

Yo: Sí, porque a veces estás viendo una cosa de los medios que no les está exigiendo un saber académico.

Ana L: Y no se animan.

Yo: Y...se mueren de la... no sé cómo llamarle, no sé si es vergüenza, o como le llamas vos... Porque yo veo que tu materia se relacionaría mucho con historia, y yo veo que el profesor de Historia tiene esta metodología, no de un debate oral, sino de... bueno, hagan una monografía...

Ana L: Claro, y hoy lamentablemente Internet a ellos les permite reproducir, por más que se los hacen hacer con lapicera, escritos, pero ellos reproducen... a mí me gustaría saber, indagar en cuanto a eso, qué les quedo, qué posibilidad crítica hay cuando se reproduce un texto de Internet para sacarse una nota. O sea... esta cuestión de que ellos están cohibidos tiene que ver con un aprendizaje también de debatir. Yo les pongo la ficha de que ellos se pueden soltar y pueden hacer. Pero bueno, más de una vez tiene que ver con eso, con la falta de hábito...

Yo: Hay otros profesores que lo adjudican a que son vagos, que no les interesa nada...



Ana L: No...no, no... yo no hablo de falta de interés. Yo creo que están en un proceso en que uno tiene responsabilidad en qué los puede motivar a ellos, en cómo uno los puede motivar, de hecho yo te puedo hacer una comparación en dos responsabilidades que me tocan, dar una lengua inglesa donde ellos no les interesa, y poder dar una materia como Ética donde yo puedo encontrar algún intersticio donde poder motivarlos, hacerlos relacionar con los medios, hacerlos hablar no sé, del baile de la Mona, ¿vieron que mataron un chico? Es distinta la forma de llegar que yo puedo tener en esta área como en la de lengua inglesa donde yo debo sí o sí llevar un proceso de aprendizaje que tiene que ver con estructuras gramaticales, en donde el chico me es completamente indiferente. Y ¿con qué lo puedo relacionar? Con nada...o sea la estructura gramatical es una cuestión muy rígida, donde, ellos tienen que aprender, te diría, memorizar, para aplicar después en lo que es oraciones, o cuestiones de comprensión de textos. O sea, yo no puedo generalizar que mi método sea único y que sea extensivo para todas las materias, ya desde mi área de inglés, te puedo decir que no lo puedo trasladar. Y sí te puedo decir que no siempre se puede decir que el alumnado es perezoso. Creo que uno tiene responsabilidad en la motivación del alumno. O sea hay un grado de responsabilidad del docente en cuanto a eso, bueno, no funcionó esto, o el grupo no responde a esto, bueno, buscarle la vuelta.

Yo: Pero también estás diciendo que depende de la materia, que vos en inglés no le encontrás la vuelta...

Ana L: El debate yo no lo puedo trasladar a inglés, la motivación y la curiosidad, el interés y la participación que logro en Ética no la puedo lograr en inglés.

Yo: Y ¿qué puede hacer un profesor de inglés?

Ana L: Y para mí... buscar, digamos, yo, por ejemplo, años anteriores, trabajé con pelis, pero no para que ellos trabajen el material, sino decirles: bueno, después que veamos esto vamos a ver una película...Donde puedo llegar a sacar dos o tres cosas. Ellos no pueden interpretar un diálogo en inglés en una peli. Buscar otras instancias motivadoras... Un año

hice diálogos filmados...bueno, fue un año donde ellos reaprendieron el diálogo, lo pudieron reproducir porque querían salir en el video, jajajaj. Bueno, este año no tendría los elementos. Pero digo, yo creo que hay formas...de poder incentivarlos, y hay cosas que no podés eludir desde el aprendizaje de una lengua extranjera, como son cuestiones netamente gramaticales que a ellos les resulta aburrido y que es muy difícil incentivarlos.

Yo: Y ¿cómo fue este método? ¿cómo se te ocurrió?

Ana L: Y...fue como en un trabajo de fin de año. Te hablo de hace muchos años atrás. Fue en quinto. Bueno... como cierre del año, era recrear tres diálogos de la compra de zapatos en una zapatería, me acuerdo, donde, bueno, pusimos tres cosas de escenografía, y el que se quiso producir, se produjo, entonces bueno una persona que ingresaba a comprar zapatos y bueno, un diálogo pequeño que se daba ahí, pero...les súper entusiasmó la idea de...verse luego ellos en el video hablando inglés...

Yo: ¡Ay! No. Me muero.

Ana L: Se lo tomaron muy en serio y... y sí, sí, sí. Bueno y yo participé también.

Yo: ¿Cómo actriz?

Ana L: Sí. Porque ellos me decían: ah! Es muy fácil para usted...para aaaa, así que yo también fui una compradora de zapatos. Donde resultó ser muy divertido y pidieron ellos pasarlo a fin de año. Bueno, fue una cosa así que les entusiasmó sobremanera...

Yo: Y ¿quién filmó?

Ana L: Y filmó ¿a quién le pedimos la cámara? A la Vilma le pedimos la cámara. Pero entre nosotros, algo muy casero. Yo no te hablo de nada profesional...

Yo: Claro.

Ana L: Pero a ellos les entusiasmó...les entusiasmó.

Yo: Entonces es para considerarlo.

Ana L: Les entusiasmó totalmente.

Yo: Y ¿cuál fue el eje del entusiasmo? Porque decías que era verse... hablando en inglés?

Ana L: Sí, fue un juego. Es lo lúdico. Es la introducción del elemento lúdico. Después hicimos una representación de Bin Laden, que fue en la época de las torres, te estoy hablando del 2001, con un grupo que se disfrazó... de Bin Laden, y le hacíamos una entrevista después de que había derribado las torres, una cosa muy lúdica que tenía que ver con la actualidad en aquel entonces, donde se re entusiasmaban, filmamos en el patio, y también ahí los chicos, yo te digo, ellos reproducían los diálogos en inglés, digamos, se reesmeraban para pronunciar, todas esas cosas que yo laburo la oralidad y bueno...y unos repiten y otros no.

Yo: Che, Ana lo relacionás mucho con el periodismo, tiene que ver con la cuestión mediática, digamos, yo estuve en tus clases, escuchándote, me parece que el trabajo tuyo tiene que ver con la abogacía, con tu formación, con la ética, me parece que está muy ligado a la cosa mediática, porque veo que está todo el tiempo muy relacionado.

Ana L: Es un elemento que yo uso. Y yo donde me puedo lucir, donde puedo profundizar, es en las explicaciones jurídicas, y en este caso lo que más les interesa a los chicos y a los medios es el tema penal. Que desde un lugar práctico yo no ejerzo lo penal, pero sí estoy formada, es decir me interesó durante mi carrera, pero después no lo ejercí ni lo ejercería.

Yo: Porque está la idea en muchos profesores de que si introducís la cuestión mediática ligada al entretenimiento se torna light el conocimiento...

Ana L: No, en el caso mío es un recurso valido, porque uno no puede negar que los medios están en todos los hogares de cualquier clase social hay un televisor, y la información es algo que le interesa a las madres de esos niños y por ende está prendido el televisor donde está el niño. Entonces de qué me sirve a mí? Yo no sé si voy a trabajar un Tinelli, a no ser que sea desde un lugar crítico, o una novela, pero sí puedo utilizar un programa informativo, que vuelvo a lo mismo: tratan casos paradigmáticos donde yo puedo hacer el puente, entre el medio, el derecho penal, la enseñanza de los derechos que en este caso me toca en este trimestre, y hacer que ellos puedan jugar a relacionar conceptos en su cabeza. En este caso a mí me sirve.

Yo: Aparte yo los veo que realmente cuando vos arrancás contando un caso, como fue, por ejemplo, el otro día el tema de Callejeros, que volvió a salir un nuevo.. no sé cómo se llama... ¿un nuevo juicio? ¿Sería...?

Ana L: Que yo les digo: ¿qué opinan? Vos estabas el otro día...

Yo: Sí.

Ana L: A ver qué opinan, Porque a mí me encanta escuchar qué opinan ellos desde su cero juridicidad, hablemos desde el sentido común o lo que pueden reproducir de sus padres, o lo que pueden sentir como adolescentes en un caso como el de Callejeros donde se pueden ver identificados. A mí sí me interesa, para mí es rico, ver, cómo puedo devolver con otra mirada, o cómo puedo aprender yo de lo que ellos están sintiendo. Se puede transvasar totalmente un análisis teórico jurídico. A mí me parece re interesante.

Yo: Aparte fue interesante, porque la chica esta, no sé si te acordás el nombre de ella, que estaba sentada bien adelante, y te interpeló que le parecía que en realidad los chicos de Callejeros no tenían ninguna responsabilidad...

Ana L: Sí, los de la banda.

Yo: Que ellos iban a tocar y estuvo interesante porque vos les devolvés una mirada, digamos, desde la legalidad, digamos desde el conocimiento legal y ella se quedó escuchándote y se enganchó todo el curso... y fue una cosa bien interesante porque no fue un silencio de desinterés, fue un silencio...

Ana L: De atención. El chico escucha.

Yo: De atención. Y ese es el gran problema. O sea que el chico te siga no por autoridad, no por miedo, no por... sino que realmente le interesa lo que estás diciendo. Es todo un tema.

Ana L: Yo siento una satisfacción ante eso. Pero sí hubo un proceso de búsqueda mío, personal, como docente, de saber cómo despertar el interés... no sé si soy clara. O sea no es casual que yo rompa la clase, como diciendo la mejor pregunta para el final, no, la mejor pregunta para el comienzo. Es decir ¿Qué les puede llamar la atención a ellos de lo que está pasando afuera? Para después poder seguir hablando, ¿no es cierto? Ir hacia el lugar donde yo quiero. Pero esto no se trata de adoctrinamiento. No sé si vos pudiste observar donde yo, le pongo la escucha de lo que el alumno dice y no dice, de su sentir, desde por qué y lo indago, y después trato de hacer una devolución donde el chico aprende. Pero yo nunca le dije: mirá, vos tenés que pensar...No. Siempre dejando puertas... bueno... piensen... hay una cuestión jurídica, hay un contrato, hay una responsabilidad, no es tan fácil abordar...aquí hay un contrato de la banda con relación a la gente, entonces ya estoy hablando de contrato, estoy hablando de obligaciones. Entonces ¿para qué? Para que en el abanico de posibilidades que hay que analizar cuando hay un caso paradigmático, complejo, mediático, no se queden solo con lo emocional, sino que se queden con que la realidad implica un montón de obligaciones jurídicas que por ahí ellos desconocen. Es como la posibilidad de ingresar un montón de variables para que ellos puedan abrir...

Yo: Y el tema de la clase social de ellos... ¿Que sean chicos de un contexto... más de pobreza...?

Ana L: ¿Qué me querés preguntar?

Yo: Digamos...si cuando vos pensás en los ejemplos, de tu clase, o ¿cómo se interpela la condición social de ellos...?

Ana L: No sé si me interpela, es la palabra. Me parece que uno en el discurso personal, no puede olvidar hacia quién va dirigido. No es cierto? No puede olvidar, qué carencias pueden tener, o qué puedo resentir con lo que digo. Pero... eh... ahí volvemos al recurso mediático creo que es la universalización de los casos porque García Belzunce, como caso paradigmático, pertenece a una clase, lo mismo...Marta... ¿cómo se llama la que degollaron? En ¿Rio Cuarto? No. Ehhh. Bueno. Tiene que ver todo con gente de la clase alta, pero desde la clase marginal están hablando de esos casos...digo... Ahí es como que los medios universalizan. La tele se prende y todo el mundo habla de ese medio y capaz que ellos jamás conozcan a nadie. Nora Dalmasso, perdón, ese era el caso. Bueno, un caso paradigmático que tiene que ver con la política, con la clase alta. Y bueno, si yo apelo a un caso así es porque él también lo ve en su casa, así tenga un televisor y una mesa. Pero se prende el televisor y eso unifica.

Yo: ¿Y en qué registrás la pertenencia social que tienen respecto a vos como docente, que sos de otro sector social? ¿Cómo se da ahí la interacción, si te cuesta si no te cuesta, el lenguaje, porque el lenguaje es muy técnico, de todas las materias, digamos todas tienen su lenguaje técnico, también, cómo trabajás el vocabulario, porque yo veo que tienen mucha dificultad para entender, en general digo, esta parte técnica de cualquier disciplina?

Ana L: Bueno, en primer lugar creo que la diferencia de clases, de la que vos partís, me parece que tener trece años en este trabajo mí me dio como una posibilidad de saber manejarme con chicos que tienen sus características sociales, qué sé yo... trabajé en un Centro Vecinal como abogada donde también conozco las características del barrio más allá de lo educacional. Y no sé si tengo que bajar el lenguaje, igualarme con guiños, o palabras que ellos usan, pero sí me tomo el trabajo de explicar y ejemplificar para que ellos puedan entender. Digamos, no me quedo en un tecnicismo, digamos, uso un lenguaje y no lo entienden, o sea me re preocupo de que los ejemplos les puedan acercar a ellos, por ahí, un lenguaje más técnico a lo que ellos pueden comprender. no? En cierto lugar este es el

trabajo que yo puedo ver. Desde la repuesta a casos paradigmáticos...¿qué puedo observar? Hasta con todo de humor, puede haber sarcasmos con resentimiento con respecto a los casos: “y bueno si esa vieja estaba llena de guita”. Sí puedo ver un análisis diferente, donde ellos donde ellos se sienten diferentes a los casos que les muestro porque la casa de la Dalmaso y de todo lo que se habla tiene que ver con otra condición social, entonces con el humor generalmente me responden, riéndose, eso sí puedo percibir, pero no sé si lo puedo titular como un resentimiento, pero sí hay una conciencia de clase, de diferencias de posibilidades de ellos con relación a otras cosas. Ellos saben que puede haber abuso deshonesto en la casa del lado, pero saben que ellos no van a salir nunca en la tele. Va a salir el caso de abuso de gente mucho más, que pertenece a otra clase y va a haber más resonancia. Yo creo que a eso lo tienen claro ellos, creo que en eso responden. Y en cuanto a la diferencia del lenguaje, te repito, trato en lo posible también de el tema de los ejemplos tiene que ver con eso, de cómo sacar de la galera cosas que a ellos les puedan interesar y poder bajar y operacionalizar esos conceptos tan técnicos en cosas que ellos puedan entender.

Yo: ¿Cuáles son los temas que más les interesan cuando buscás los ejemplos?

Ana L: Drogas, sexualidad, homicidios.

Yo: A su vez son las cosas que retroalimentan los medios, ¿no?

Ana L: Tiene que ver con la mirada de los medios y tiene que ver mucho con ellos, y si es lo que me pasa... y se repite sistemáticamente desde que trabajo ahí en algún momento tiene que haber algún chiste de que alguien se fuma o alguien droga. Es la manera que tienen ellos de manifestar que tienen contacto con la droga. Siempre. Siempre. Pero es algo sistemático desde que yo entré. En algún momento y en alguna clase tiene que haber una referencia a... por ejemplo si alguno no estudió: “no! Si se estuvo quemando al cabeza ayer”. O sea de alguna forma te hacen dar cuenta de que ellos se fuman o tienen contacto con la droga, siempre. Y mi respuesta, ante eso, siempre ha sido, porque es como causar el horror, como llamar la atención, paralizar la clase, para... y para mí siempre la salida fue,

no la naturalización pero una respuesta desde lo tranquilo. Decir: “No, no me parece, vas a terminar con la cabeza quemada, no es importante, no ganan nada”. Digo, ellos te están probando a vos con esos temas. Entonces en años anteriores, recuerdo que en el recorrido del año, después de varios chistes en donde quisieron introducir esos temas uno de los alumnos se acercó. “Si profe, yo tengo drama con esto”. Y bueno. se trabajó desde otro lugar. Después. Pero digamos, el clima de confianza lo podés lograr ante no horrorizarte, digamos, donde ellos te están pidiendo ayuda, o alarmando, o probando, tienen distintas intenciones. Ellos también te tiran cosas. No sé si puedo explicar lo que te digo.

Yo: A mí me parece que ahí hay una idea, ¿no? Como una necesidad.

Ana L: che... no... No.... Hablando del tema...yo lo que estaba pensando un poco es esto de cómo ellos buscan la relación, ¿no? afectiva. Yo por ejemplo con los chicos cuando estoy en facebook, ayer una de las chicas me dice “bueno, yo quería contarle que me está pasando esto con menganita, y usted va mañana al cole?”. “Mirá no sé si voy mañana o pasado pero lo hablamos si querés”. “Sí me encantaría, bueno, muchas gracias, que la quiero”. Y no es que tenemos mucha relación.

Yo: No hay escucha.

Ana L: ¿Viste? Me llama la atención porque no me ha visto muchas veces.

Yo: Pero depende la onda que vos les tires...

Ana L: ¿Viste? Y ¿qué pasa con eso Ana? Vos que tenés...

Yo: Yo he tenido más acercamiento a los chicos en otros momentos históricos personales, con absoluta sinceridad, cuando yo no tenía proyecto familiar propio, eh...o era más iniciática en la escuela, yo sí tenía otra llegada. Sabía que si me invitaban a una fiesta podía ir... entonces ellos te ven desde otro perfil, era más joven, también. Y por ahí sí me detenía en el recreo, un ratito, a hablar con ellos. Ahora es como que yo siento que no dispongo de



ese tiempo o de esa energía. Pero sí tuve momentos en donde trascendí en la relación docente y ellos querían contarte cosas y donde obviamente te sentís superada muchas veces porque son problemáticas ya estructurales, de grandes pobreza, o padres presos o madres prostitutas. Me pasó con un chico que actualmente es travesti, donde el primero y segundo año yo lo defendí con carne y uña de la burla de sus compañeros hasta que este chico empieza a hacer crisis con su problema de elección sexual y él se identifica en una compañera que a él le gusta, y que realmente era muy linda, y se empieza a autollamar Valeria, como su compañera, hasta que él termina odiando a Valeria y la termina lastimando.

Yo: ¿Físicamente?

Ana L: Físicamente, a Valeria. Hay un gran problema de violencia.

Yo: ¿Era su compañera de curso?

Ana L: Me pasó con un chico que actualmente es travesti, donde el primero y segundo año yo lo defendí con carne y uña de la burla de sus compañeros hasta que este chico empieza a hacer crisis con su problema de elección sexual y él se identifica en una compañera que a él le gusta, y que realmente era muy linda, y se empieza a autollamar Valeria, como su compañera, hasta que él termina odiando a Valeria y la termina lastimando. Él se identificaba, desde lo sexual, encima que era tan linda. Bueno. Terminó siendo un problema. Yo a este chico siempre lo defendí muchísimo, cuando lo atacaban por el tema de su homosexualidad y de bueno...¿a qué iba todo esto? Bueno, con decirte que...después lo echan de la escuela por este problema de violencia y él termina haciendo crisis con su problema y termina siendo travesti. Actualmente tiene su nombre Valeria, usa cabello largo, características físicas femeninas. Bueno, y yo me involucré muchísimo con esta criatura y con decirte que muere su papá. Él ya estaba echado de la escuela y yo voy al velorio de su papá, y es ahí donde él puede terminar de definirse. Y ahí me encuentro con que su mamá era prostituta, y se pasaban la ropa y salían a ejercer la prostitución este chico travestido y su mamá. A mí en lo personal, la enseñanza de todo esto, más allá de que yo

pueda estar contenta de que pueda ejercer su sexualidad con libertad, fue decir ¡qué difícil! Porque realmente uno no puede ingresar al ámbito familiar y hay cuestiones que son difíciles de abordar desde el rol que tiene uno. O sea, más allá de defenderlo en la escuela que es lo que a mí me correspondía, me pude encontrar en su caso con un universo tan complejo, tan complejo. En donde qué le voy a decir yo “no, no te expongas, no salgas a prostituirte...”. Bueno, él salía con su mamá y su mamá se vuelve a relacionar con él, en un ámbito de mucha tranquilidad luego que muere su papá y ella sí lo aceptaba como travesti. Actualmente vive muy bien y no tiene ningún problema con su travestismo y su condición... Pero digo... este ejemplo ¿a qué me llevó? Que a mí me preocupó más de una vez, el caso de este alumno con la discriminación lo que le pasaba en la escuela, pero esto iba más allá de lo que pasaba en la escuela. Había todo un tema en la casa, desde violencia, con los padres, entonces, bueno... es muy difícil por ahí pegarte mucho a la situación de los chicos, porque más de una vez una se siente desbordada, y podés poner la oreja a uno y escuchar la problemática de otro. Pero hay lugares en donde uno se siente impotente. Realmente se siente impotente. Porque son lugares en donde los problemas son estructurales y uno no va a poder resolver. Ni aunque le pongan un psicólogo a la madre, son cuestiones que a uno lo van a atravesar. Y a eso lo fui aprendiendo también. Porque yo, al principio, desde un lugar sensible, salía como muy afectada. Qué podía hacer, que no podía hacer... y también me ayudó a cerrar y saber cómo manejar la realidad de estos alumnos, un censo que hubo un año, en donde yo participé en donde ingresábamos al hogar. Entonces yo te puedo describir las caritas de estos alumnos cuando yo entraba a la casa, donde se sentían expuestos donde yo podía ver, tenía que preguntar si tenían baño, letrina, piso una cosa muy violenta. Nunca más lo volvería hacer.

Yo: y ¿qué otras cosas percibiste ahí?

Ana L: Y... te das cuenta que hay un montón de cosas donde no lo vas a poder resolver desde lo educacional. Desde lo que significa tu rol como operadora de la educación a eso no lo vas a poder alcanzar aunque les un plato de comida del PAICOR. Padres y madres con cinco hermanitos en un solo ambiente, duermen todos juntos, ¿entendés? ¿cómo no va haber cuestiones de abuso? Si hay un hueco con balde y no hay ducha para bañarse, cómo

no va a ir con olor? Cómo te voy a decir, hay cosas que yo me desubiqué en hacer una encuesta entrando a la casa, porque a ellos no les gustó que yo viera eso. En segundo lugar me devolvió una imagen que realmente uno desconoce de un chico que llega con guardapolvo a la escuela, cómo está viviendo, qué cosas está atravesando. A algunos fui a la tarde y había gente que dormí desde el día anterior porque había bebido, y estaba tirado, no tenía ganas de que yo viera a su papá borracho desde el día anterior y la madre haciendo comentarios del padre y el chico sentado en la mesa y yo haciendo una encuesta. O sea...fue re violento para ellos, fue violento para mí. Y para mí fue un aprendizaje que eso no lo debo mezclar un aprendizaje también para saber hasta dónde tengo que llegar yo, para protegerme y protegerlo. Hay cosas en donde yo no tengo que entrar. ¿me entendés? Si ellos quieren abrir...derivar a una psicopedagoga. Pero yo ahí sentí mis límites. Y también desde la sensibilidad. Con el centro vecinal me pasó lo mismo, trabajé un año y medio y dije: ¡basta!

Yo: ¿Era en el barrio también?

Ana L: Sí. En el centro vecinal del barrio, trabajé como asesora jurídica, un año y medio. Entonces pude ver la problemática del barrio más allá del colegio. Y también estuve un año y medio, dije: no puedo en el sentido que no es un cliente común que acude a una consulta sino que son casos donde vos conocés a la criatura, estás encariñada con la criatura, entonces conocés la problemática familiar. Bueno, se viven problemáticas muy duras que trascienden hasta lo jurídico. Donde ni siquiera lo voy a resolver con un acuerdo en un Juzgado de familia, hay cuestiones estructurales, sociales, falta de trabajo, problemas de adicciones, problemas de violencias, de cosas incestuosas, donde obviamente escapan a mí, a mi formación, y a mis posibilidades reales de poder ayudarlos. Y todo eso lo fui aprendiendo. Y no voy a decir que me fui cerrando pero sí fui aprendiendo a circunscribirme a dar lo que yo puedo dentro de lo que yo sé y de lo que es mi rol, y ya sé a dónde no puedo apuntar. Entonces si el chico tiene una problemática de adicción, que creo que compartimos, un chico de primer año, un repitente, de años atrás, yo sé que tengo que ir al Director y delegar esa problemática. Yo no me puedo involucrar, porque no estoy preparada, porque no tengo la energía y porque sé que no corresponde. Va más allá de mí.

Y antes, más joven yo, otra energía, otra disposición, otras expectativas, más idealizada digamos lo que es la educación, de lo que era yo en función de la educación en un lugar marginal, me hubiera propuesto sacarlo adelante. Y seguramente hubiera fracasado. Hubiera fracasado. No hubiera tenido ni los medios para llevarlo todos los días a una institución como SOL para que lo... Cuestiones que a mí me superan.

Yo: Ana, para terminar... Me gustaría que me comentaras qué te parece a vos, qué recordás vos como eras vos como alumna...

Ana L: ¿En dónde?

Yo: Cuando vos fuiste alumna del secundario. Claro, y ¿Cómo son ahora los chicos? Si vos ves alguna diferencia ya sea en los chicos en la escuela, si te parece que permanece muy intacto todo en el sistema educativo y cómo se manejan los alumnos en todo ese sistema o si ha cambiado. Si podés identificar algo que haya cambiado, digo, cosas que para vos sean importantes o que vos las hayas percibido al menos. Cómo ha sido la experiencia tuya como alumna y viendo ahora como docente...en el tiempo, cuestiones de época también. ¿Hay muchos cambios para vos? O más bien permanecen, los parecidos, digamos...

Ana L: Me parece que hay que saber encarar la pregunta desde dos puntos de vista. Uno el punto de vista del sistema educativo, lo que puede dar desde el lugar del docente hacia ellos tanto en lo pedagógico como en lo formativo, como la recepción de los alumnos. Creo que son dos cosas distintas. Me parece que el proceso educativo trató de transformarse a través de leyes, de cuestiones que han tenido que ver con evolucionar. Y para mí esto tiene que ver de acuerdo a la institución que estemos mirando. Si hablamos desde este colegio siento que es un grupo de docentes que tienen muy diversas perspectivas, desde lo educacional, distintas formaciones, y distintos objetivos. No hay una unificación de criterios en cuanto a cómo bajar lo pedagógico y lo formativo. Siento que hay miradas muy dispares. Gente de ideas progresistas, interesante, gente muy retrógrada, con métodos de enseñanza muy retrógrados, lo puedo ver en las reuniones de personal en los talleres donde se pierde mucho tiempo con detalles que para mí no hacen a lo fundamental, a lo que hay que discutir, como

uniforme, sistema disciplinario, si el chico va con piercing o no. Me parece que hay que unificar criterios de cómo enseñar la historia argentina, como hablábamos en la entrevista. O cómo abordar la lengua inglesa. Qué materiales se necesitan, tener más disponibilidad en lo organizativo de un cañón para pasar una película, o sea, todo tiene que ver con lo organizativo, con criterios, con miradas, y creo que hay como una gran mixtura ahí. No solamente que hay gente de distintas edades, sino que hay gente con criterios muy distintos, que siempre debe ocurrir en las instituciones, pero por lo menos está bueno sentarse a discutirlo para llegar a acuerdos. Siento que se pierde mucho tiempo con cosas que para mí no son esenciales. Entonces, uno puede relaburar la apertura de la cabeza, la opinión, la toma de posición, el debate con los alumnos, pero si después pasan a otra área, con otro profesor con un estilo totalmente diferente... bueno, hasta hablamos de maltrato, la escuela da cuenta de profesores que maltratan, y los chicos mismos lo comentan, o... pautas disciplinarias militarizantes que se dan, por ejemplo en educación física, con gritos... de nada valió, por lo menos para mí hablar, bajar, crear un clima de confianza, escucharles la voz, si después va a pasar otra profesora dando un grito estridente y militarizado para ponerlos en su lugar. Y no nos vamos a poner de acuerdo en una reunión en cómo llevar el aspecto disciplinario. Entonces me parece que ahí perdemos aceite como institución. Porque yo no digo que tenemos que ser todos iguales como docentes ni tener todos la misma mirada, pero sí tiene que haber ciertos ámbitos donde nos podamos poner de acuerdo, escucharnos y ver qué podemos hacer, porque somos muy diferentes. Entonces ahí perdemos aceite como sistema educativo. Eso lo veo en cuanto a esta escuela. Puedo hablarte de la escuela de mi hija o de otras instituciones con las que puedo conversar, donde el personal es otro, y ahí siento que al menos hay ámbitos donde la gente se escucha la discusión, si bien son diferentes pero tienen otra permeabilidad los docentes. Entonces se llega a otro puerto. Se ponen de acuerdo, toman una medida, pero acá ni siquiera eso. En este colegio hablo. Y en cuanto a la percepción de mi secundario, obviamente jamás tuve una clase donde hubiera un debate. Bueno, creo que era un sistema educativo de los ochenta, mucho más retrógrado, comienzo de la democracia, estaba mucho la reproducción. No sé si se hablaba mucho con tanta libertad. Ese fue mi secundario. Sí te puedo hablar en lo que me tocó a mí, un grupo que respetábamos más la escuela, el docente, había indisciplina, pero no había la violencia, éramos indisciplinados, era un grupo famoso y

numeroso, pero no sé si había la violencia que veo ahora en los alumnos que me toca a mí con relación a los docentes. Y sí creo que el sistema está retrógrado, las monografías, el cuestionario y responder en la evaluación el mismo cuestionario, no sé si era pensar.

Yo: ¿Estas cosas vos pensas que se mantienen?

Ana L: En algunos casos sí. Hay profes que lo mantienen, sí a mí me consta. Me consta que lo mantienen.

Yo: Che Ana, y sobre los medios de comunicación, porque el Director nos contaba que han recibido cámaras de fotos, cañón, que el gobierno les ha mandado.

Ana L: ¿Cuándo? ¿Ahora o el año pasado?

Yo: A ver... cuándo hablé con él de esto... Creo que a fin del año pasado. De este tema particular, que habían recibido libros con CD...

Ana L: Bueno, yo en inglés no he recibido nada. En ética tampoco. Lo que sí puedo decir que eché mano de un cañón, e hice un trabajo fotográfico, con alumnos de quinto, hace dos años atrás, hice una sesión de fotografías que reproducían una situación del 9 de julio, donde los chicos se vistieron y pudieron representar a los próceres, y bueno...fue una serie de fotos que las saqué yo y las pasamos en un cd en un acto de la escuela con un cañón y hubo tanto entusiasmo tanto de los que participaron como de los compañeros para ver la secuencia. Fue editado, con toda una música acorde y terminó pasando el back stage, donde ellos se producían. Bueno, fue algo entre recrear la historia y hacer algo diferente y divertido. Porque a los chicos les gustó verse y a los otros les gustó ver a los chicos. En esa oportunidad yo eché mano del cañón de la escuela. Pero bueno, fue un pedido, un día en particular, pero no es que yo permanentemente tenga a mano todos los medios que tiene la escuela. No, al contrario. He pedido para pasar cd, en este momento y lo han robado.

Yo: Para pasar dvd?

Ana L: Si, perdón, dvd, no tiene la escuela en este momento.

Yo: Bueno, ahora contame...

Ana L: Y lo que sea audio, porque ahí se puede pasar un cd en inglés para la pronunciación, que en una oportunidad tuvimos, no funcionan los enchufes. Entonces hay que buscar un aula en particular que funcione el enchufe, me ha pasado. Bueno, ahí sí uno se ve coartado, desmotivado, te da bronca, había un solo grabador portátil, que si otra profesora lo esta usando en otro lado yo no lo podía usar y el equipo gran que se usa para los actos académicos no te lo prestan para usarlo en el aula. Tendrán sus razones, pero ahí yo me siento cortada en el uso del medio para trabajar.

Yo: Sí, sí es entendible. Además siempre implica que llegués antes, esa cosa que vas y venís, yo la pasé cuando pasé los Simpson, estuve que estar una hora antes y estaba yo disponible totalmente, no, tenía que estar de un curso a otro, tenés que tomar un día armarlo, para más o menos...

Ana L: Yo creo que el medio audiovisual es re interesante para el adolescente, el año pasado para el día del profesor me tocó preparar algo, y preparé la edición de fotos de todos los integrantes de la escuela, de todo el personal con fotoshop, transformados en súper héroes y el dvd se llamó “no somos súper héroes”, para que ellos vean el lado humano y gracioso y tanto del director hasta el último preceptor, la señora que limpia, y todos los profes, pasaba nuestra cara con cuerpo de algún súper héroe. Y fue absolutamente divertido, no sólo para los chicos sino que para los profes, creo que un solo profe se ofendió, que no se sintió cómodo por el personaje que le habíamos puesto, pero para el resto fue algo divertido. Y yo lo que vuelvo a rescatar es esta cosa audiovisual, y poder reirse, ir rompiendo esta cosa tan acartonada que traía la educación y acercarnos más a ellos. Yo apuesto a esa veta para producir más cosas, comunicación, bajar el nivel de violencia, nosotros estar más cerca de ellos, pasarlo más divertido. Que no sean las palabras alusivas y el himno, sino decir...bueno, rompamos un poco, hay muchísimas

escuelas que ya trabajan con esto. Y sobre todo el día del profesor, nosotros también, esto de decir no somos súper héroes es una forma de... mi burla del título tenía que ver con que también somos humanos, también tenemos nuestros días, podemos venir despeinados, y otro día... o sea, somos como ustedes, con otra problemática, pero también somos humanos. Y estuvo piola.

Yo: Esto fue en el acto...

Ana L: Me tocó el acto y yo hice eso. Ese fue mi aporte.

Yo: Y el montaje... ¿quién te lo armó? ¿quién lo hizo técnicamente?

Ana L: Mi marido. (risa) sí, esa cuestión del fotoshop, hay que manejar un programa, no lo hice pero no le restó valor que no lo hiciera yo, porque yo no manejo..

Yo: No, no. No. Pero tenés que tener...

Ana L: Tenés que tener ganas!

Yo: Tenés que tener la persona...

Ana L: Tenés que tener ganas. Hay que tener ganas, es más fácil copiar de Internet un texto para decir las palabras alusivas, que sacar una foto a cada uno del personal, tomarse un día para sacar una foto, llevar el material, hacerlo. Digamos, hay todo un laburo. Pero si vos me preguntás... yo prefiero causar ese efecto, no se van a olvidar que Teresa era Superman, la preceptora vestida de Superman, y se rieron dos horas o la vicedirectora crueladeville a las palabras.

Yo: ¿Le pusiste a la vice directora Crueladeville?



Ana L: ¡Si! Y al director fue Booggie el aceitoso, no sé si a todos les gustaron los personajes, pero las más divas fueron el Topo Giggio, pasaron a ser....creo que todos se pudieron reir, los profes se pudieron reir de ellos...

Yo: Y ¿los chicos comentaron después?

Ana L: ¡No sabes! tuvo una trascendencia, que yo sé que se van a acordar más de eso, pero no en situación burlesca, sino de humor. De humor sano. A las palabras alusivas. Yo creo que los medios audiovisuales son como recursos súper importantes para llegar al adolescente. Y que lo sacan de ese cotidiano que por ahí puede ser tedioso....

Yo: Y están todo el tiempo conectados, ¿qué te parece que la escuela puede hacer con eso?

Ana L: ¿con qué?

Yo: Con todo eso, ellos están todo el tiempo conectados con los medios, con Internet, video juegos, móvil, ¿qué puede hacer la escuela? Vos has contado una experiencia importante en ética, no? Pero en términos más generales, ¿querés agregar algo? ¿Qué se puede hacer desde la escuela?

Ana L: Sí... mi crítica no va a los alumnos. No voy a hablar de alumnos vagos, perezosos desmotivados, yo voy a hablar de los vagos, desmotivados y perezosos del equipo docente. Me parece que hay gente que está formada y se podría sentar a hacer proyectos transversales donde unan varias cosas, donde los pueden incentivar a través de la compu, a través de Internet, a través de competencias intercursos, de matemática, de trabajos creativos que tienen que ver con tecnología, y atravesados con plástica, y atravesados con temas que pueden tener que ver con Ética o Inglés, hacer concursos. Los concursos a los chicos los motivan muchísimo, o presentar ellos sus trabajos, sus videos y pasar por el cañón y que se rían todos, y hacer una jornada de eso. Y una radio en la escuela, concurso de video clip. Después otro video que no pude terminar, porque quedé embarazada, para tener a Jano, pero hubo otro donde hacíamos una escena de infidelidad a lo novela

argentino-venezolana, en inglés, donde a ellos les daba mucha risa, porque descubríamos infraganti a una pareja en un momento sexual, que tenía toda una cosa así, muy picaresca. Bueno, el entusiasmo que tuvieron, andaban todos así con el papelito de lo que tenían que decir y después no lo pudimos llevar a cabo. Creo que si uno encuentra vetas desde el área de cada uno, hacer cruzar proyectos. Lo que pasa que todo implica horas de trabajo que la gente quieren que se las paguen, no quieren disponer de horas de trabajo extras, viste que por ahí se ajustan mucho a la planificación, y dicen yo quiero terminar esto...y por ahí perder un mes en un proyecto así colectivo, que salga algo piola, que los chicos se vean. Yo te digo... he tenido respuestas lindas con esas tres o cuatro experiencias que tuve, no es que lo haga siempre. Estaban los chicos re entusiasmados. Y volviendo a mi secundario, parezco los viejos esos que vuelven hablando para atrás, en Villa Dolores hay competencias interescuelas e intercursos, donde se les pone un mes al año, un mes donde ellos compitan con obras de teatro, canciones, pero todo lo que tienen que competir, implica trabajo, no es jugar al fútbol o vestirse de reina, como pasa actualmente en la escuela. Vos les das una tarea, hacer una carroza, cantar un himno donde implica que tienen que ensayar, conectarse.. Bueno, esas cosas donde los chicos compiten por un premio, donde se ven ellos, bueno, ahí saltan muchísimas capacidades, ejercita muchísimas potencialidades, los profes ayudaban, ayudan porque se hace actualmente. Entonces vos al chico le tenés que buscar otra veta de entusiasmo. Aunque sea la competencia. La competencia por un premio, pero donde vos ponés en juego saberes. Pero, bueno, hay que sentarse a trabajar, pensar proyectos, poner en funcionamiento cosas que son más incómodas, y más trabajosas que ir a dar una clase. Esa es mi propuesta. Y sí creo que los medios son importantes y obviamente el aprecio a los medios está atravesado por las posibilidades que le da la clase social. Creo que sí. No es lo mismo la tecnología que puede tener un niño de clase alta que nuestros alumnos. Pero ya con las cosas que tenemos, con las compus en la escuela, el acceso que tienen a Internet ellos, porque todos van a cyber, eso ya está probado.

Yo: Y ¿El móvil? ¿A vos también te molesta el móvil en la clase?

Ana L: Yo jamás saco el móvil, no sé si me voy a mostrar así, aunque parezca que incumpla las reglas de la escuela. Si les digo: guardá tu móvil, porque se distraen, digamos.

Me cuesta muchísimo asumir un rol de polizonte sacando... que es un poco lo que se está tratando de hacer de acuerdo a las reglas...les pido que los guarden.

Yo: Sí, la profesora Paola, tuvo un problema el año pasado que la grabaron

Ana L: Sí.

Yo: Una situación medio complicada y legalmente ahí no sé cómo, en fin... que puede tener repercusiones legales, una serie de cuestiones... ella está súper sensibilizada... pero bueno, fue un caso puntual.

Yo: Una experiencia traumática...

Ana L: Yo no los dejo usar, digamos, pero, o sea, no les voy a permitir...les digo: guarde ese móvil, se lo van a quitar...

Bueno, perfecto Ana... muchas gracias en otro momento seguimos.

## **ENTREVISTA AL PROFESOR DARIO DE CIENCIAS NATURALES, PRODUCCIÓN ANIMAL E INSTALACIONES AGROPECUARIAS**

**Día 5 de junio del 2011.**

Yo: Hola Profesor, ¿me dice que materia das en el cuarto A?

Dario: La que has estado asistiendo es ciencias naturales aplicadas a la producción agropecuaria.

Yo: Y ¿es la única materia que das en cuarto A?

D: No, en cuarto A doy tres materias, producción animal I cerdos, instalaciones agropecuarias y ciencias naturales aplicadas a la producción agropecuaria.

Yo: ¿Las dos primeras que mencionas son en formato de taller a la mañana?

D: No de taller, es contraturno, en realidad las del contraturno son todas materias prácticas, pero bueno, la práctica no existe porque no hay cómo hacerla, no hay medios para hacerla, entonces la práctica no existe. En realidad son materias con mucha carga horaria, una tiene cinco, otra tiene cuatro, otra tiene seis que yo no doy esa de seis, pero hay materias que tienen seis horas, se hace muy dificultoso porque prácticamente pasan a ser cuatro, cinco y seis horas de teoría.

Yo: Y con el cuarto A ¿cuántas horas semanales tenés?

D: Con el cuarto A tengo: cinco horas de porcinos, cuatro horas de instalaciones son nueve y cuatro horas de ciencias naturales son trece.

Yo: En dos palabras, para que me ubique un poco, ¿me podrias explicitar de qué trata cada una?

D: Sí, producción animal I que es cerdo, es todo sobre la crianza del cerdo, empezamos con la historia del cerdo, de donde proviene, cuál es su ancestro digamos, antecesor, cómo una parte de historia que les hago de introducción que no la evaluo después, cómo se introdujo el cerdo en nuestro país, cuáles son las producciones mundiales del último año, no hay información a la que se pueda acceder del último año, pero sí de cinco, seis, años atrás. Entonces producción mundial, producción nacional, producción provincial y cuáles son los principales países productores.

Yo: Entonces es una materia teórica, ¿no?

D: Es una materia teórica, en realidad, por eso te decia, tienen carga horaria que debiera ser, por ser de cinco horas, tres de teorías y dos de práctico, o al contrario. El problema es que no hay donde hacer la práctica, no tenemos condiciones, no tenemos animales, no tenemos el espacio para tener los animales, entonces es imposible desarrollarla. Termina siendo una materia teórica.

Yo: Claro, porque necesitarías una serie de instrumentos, el campo, los animales. ¿Es complejo todo lo que requiere?

D: Claro, es complejo, porque acordate que estamos hablando de una escuela que estamos haciendo una transformación en escuela agrotécnica, una escuela agrotécnica lo fundamental es la práctica, vos estas preparando gente con determinado nivel de conocimiento, para que salga a trabajar. Bueno, ese es el objetivo, obviamente que estamos lejos de ese objetivo, porque si vos no tenes práctica, y lo ves al chanco en figurita, distinguir razas es muy difícil.

Yo: ¿O sea que en concreto la materia debería ser relacionarse con la producción?

D: Logicamente, la materia es producción animal I cerdos.

Yo: Y ¿eso se puede dar teórico o no?

D: Sí, se ve teórico.

Yo: Todo lo que es la higiene, ¿varias cosas?

D: Sí todo lo que es gestación del cerdo, las características de los machos, las distintas razas, la alimentación... el cuidado de los lechones...

Yo: Le hago una pregunta profe porque yo no entiendo, ¿antes la escuela tenía qué especialidad?

D: Antes esta escuela era producción de bienes y servicios con orientación agrícola, veíamos fundamentalmente huertas y algo de frutas. Los frutales también era teórico, la huerta sí porque se puede trabajar si bien el espacio acá es muy reducido, y se hace difícil evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, porque al ser el espacio tan reducido, tenes que trabajar en grupo, y le das una pequeña parcela de un metro un metro y medio cuadrados a siete, ocho personas, de los cuales dos trabajan y el resto... Es difícil evaluar si el chico aprendió a sembrar, aprendió a usar el cultivo cuando en realidad, repito en un grupo de ocho o diez trabajan dos.

Yo: Y ¿cuál fue el objetivo del cambio?

D: Como la mayoría de la gente que estamos en la especialidad somos ingenieros agrónomos, y con esto de la recuperación de la escuela técnica que a muchos nos interesa, porque atado a esto de la escuela técnica venía un paquete de gaita que servía para incorporar cosas a la escuela, incorporar infraestructura, que en realidad acá eso está bastante atrasado.

Yo: Me decías del objetivo que tenía que ver con un dinero que entraba a la escuela...

D: Se aprovechó que teníamos, que estábamos en una especialidad agrícola y que a su vez éramos todos profesionales de la agronomía, los que estamos en la especialidad, bueno, venía este impulso que aparentemente venía un montón de dinero para las escuelas técnicas, para incorporar herramientas, espacios, mejorar la infraestructura de la escuela. En el caso de algunas escuelas están muy avanzadas y en el caso de otras estamos muy atrasadas.

Yo: Y ¿el dinero llegó?

D: El dinero llegó, vas presentando por año el proyecto. Nosotros tenemos presentado el proyecto hasta quinto año. Tenemos aprobado primero y segundo. El dinero, supuestamente la resolución está aprobada, falta, no sé cómo le llaman, es el paso administrativo siguiente que es ya cuando liberan el dinero, en realidad la escuela no toca el dinero sino que sale

librada la orden para que vos cargaste el dinero en las distintas áreas. Libros, herramientas, materiales didácticos lo que sea. ¿qué sucede? Nosotros ya estamos, hemos terminado el quinto año y todavía no hemos cobrado el primer año. Por distintos motivos, porque por ahí no se seguían los expedientes, vos viste cómo es esto. Toda la cuestión burocrática si vos la seguís, la seguís, vas y molestás...

Yo: Y ¿hace cinco años que está implementado ya?

D: Y hace más o menos cuatro años. Porque hay un año que se hicieron dos años juntos, que fue este año pasado, que se hizo cuarto y quinto.

Yo: ¿O sea que se supone que es el quinto año y la escuela ya tiene todas las instalaciones y ya el dinero se deja de recibir?

D: Y no, el dinero vos lo recibís cada año que vas haciendo el proyecto. La escuela técnica consta de seis años. Supuestamente, lo lógico, sería que vos presentaras el proyecto, te lo aprueban y te habilitan el dinero. Ahora resulta ser que parece que se ha perdido la carpeta de primer año, entonces hasta que no, hay que volver a presentar todo de nuevo que por suerte hay copia...

Yo: ¡Ah...!

D: Hay que volver a presentar, para que te habiliten el dinero. Y el dinero no llega a la escuela, sino que se libera la orden de compra Vos vas comprás, vos tenés que presentar presupuestos, de lo que querés comprar y ellos te habilitan el presupuesto que ellos consideran que es el óptimo. Digamos.

Yo: ¿Quién hace eso? ¿Un profesor por área?

D: No. Lo hacemos en un equipo en el que está Graziani, que es la vice, está Adriana Dotti, está Paola, yo y Santiago.

Yo: ¿Eso está dentro de alguna política del estado nacional?

D: Es plata que viene del estado nacional y que acá en la provincia como había pica entre la provincia y la nación, a la provincia se le entrega por medio, para ellos controlar, esa cuestión de los fondos. Entonces acá el dinero lo recibe el tribunal de cuentas de la provincia, la provincia es la que hace otros pasos burocráticos, además de los que ya se hacen en la nación, entonces todo eso demora, demora, demora...

Yo: ¿Y son fondos solo para el área de agropecuaria?

D: Viene para todas las áreas técnicas.

Yo: Ah.

D: El área agropecuaria es una. Lo que no te habilitan ellos es a comprar espacio, digamos, tierra.

Yo: Y ¿en el caso de tu materia qué tendrías con ese dinero, para dar la materia, digamos, que condiciones?

D: Y en ese caso nosotros habíamos planteado un montón de cosas: animales, instalaciones, lo que pasa es que acá estamos dentro de un barrio, y en un barrio legalmente no podés tener un criadero de cerdos, por los olores, por las moscas, por un montón de cosas. Entonces lo que habría que hacer, cosa que hasta el momento no se ha hecho, y ya que el proyecto de escuela técnica no te habilita para que te den fondos para comprar tierras, conseguir comodatos, o conseguir donaciones, o conseguir como han hecho otras escuelas por ejemplo acá en el Garro, donde la directora es bastante ocupada, digamos, con la cuestión, hizo un convenio, un contrato con la Católica, que tiene un campo acá cerquita a ocho, o diez km. de acá en donde les han cedido un espacio de cuatro hectáreas para que ellos trabajen, para que ellos desarrollen actividad escolar. Y sumado a eso que la Católica



tiene un montón de parcelas de cooperativas, tienen cabañas de animales, uno puede también usufructuar ese lugar haciendo visitas... Pero bueno..no todos los directores se mueven igual.

Yo: si pero es una cosa muy novedosa para los chicos, me parece, ¿no? Hacer semejantes viajes, ¿serían semanales?

D: Y eso habría que organizarlo de acuerdo a la disponibilidad de movilidad. Por ejemplo, eso sí creo que te habilitan dinero para la movilidad. Por ejemplo, pedir una traffic, y cosa así. Si vos dispones de movilidad se facilita, si no dispones a veces sacarlos a los chicos a algún lugar, donde ellos tienen que poner dinero se hace muy difícil, porque tenés que andar rogándoles para que lo traigan...

Yo: Es toda una organización... ¿no?

D: Sí, hay veces que hemos tenido el colectivo parado en la puerta y recién están trayendo el dinero y hay veces que los docentes hemos tenido que poner el dinero para cubrir el monto del colectivo, si no, no hay viaje.

Yo: Pero un caso así el dinero que se libera ¿para qué serviría? ¿vos lo podrías resolver de esa forma, por ejemplo, haciendo una visita a un lugar, pero en la materia concretamente...?

D: En la materia concretamente si los directivos se movieran y consiguieran espacio, ahora por ejemplo...

Yo: ¿Se podría hacer un convenio para que lleve a los chicos?

D: Se podría hacer un convenio en un lugar como te digo con la Católica o conseguir terreno aquí en el barrio, si bien estamos en un barrio, estamos también en límite con la

zona rural. Hay terrenos que se pueden conseguir, ya sea de la municipalidad de Córdoba o de localidades cercanas.

Yo: Claro, ¿son cosas que las estés pensando para cuando llegue el dinero?

D: No, son cosas que ya habría que ir las viendo. No ya, ayer. Por eso repito, es una cuestión de cómo se manejan los directivos de cada escuela, hay directivos que se ocupan, bien, muy bien. Y otros directivos que juegan para la tribuna, digamos, muestran que hacen cosas pero en realidad...no hacen tanto.

Yo: Bueno, y la otra materia, me decías... esa es...

D: Y la otra materia también estamos en la misma, instalaciones agropecuarias que consta de todo lo que es construcciones, construcción de alambrados, instalación de alambrado eléctrico, construcción de vivienda, construcción de instalaciones, ya sea corrales, etc.

Yo: ¿También viviendas para vivir?

D: Sí, viviendas para vivir, tenemos una parte que es todo lo que es construcción rural. O sea, desde cimientos, cimentación, hasta, pasando por capa aisladora, construcción de muro, tipos de muro, loza, etc., etc.

Yo: Y ¿la materia que das con ellos a la tarde?

D: Y la materia que doy a la tarde es ciencias naturales, aplicada a la producción agropecuaria, es una materia más general, más básica, donde ves todo lo que es... digamos, el programa es largísimo, uno va haciendo recortes, lo que te bajan del ministerio, son extensísimos los programas, podrías hacer cincuenta bolillas del programa, sesenta. Y bueno uno hace el recorte de los temas que más o menos van para tu área, tu especialidad, uno creen que deben estar en el programa. Y bueno nosotros en ciencias naturales tenemos por ejemplo todo lo que es célula, tejidos, vegetal y animal,... diversidad biológica, seres vivos, agro-ecosistema...

Yo: Y en el colegio ¿desde qué año estás?

D: Desde el año 2005.

Yo: O sea que ya lo conocés bastante. Digamos, al 2011..

D: Sí.

Yo: Y ¿cómo ves el grupo del cuarto A? ¿cuál es tu percepción del curso?

D: Y... es un grupo muy ruidoso, medio complicado. Por lo ruidoso, no son malos chicos, son ruidosos, poco estudiosos, pero ese no es el caso de cuarto A, sino en general, de todos los cursos, muy poco estudiosos, y muchas veces también los profes les hacen el juego, ¿no?

Yo: ¿Le hacen qué?

D: Les hacen el juego. Son chicos difíciles, con poco hábito de estudio, y con poco hábitos sociales y culturales, digamos. Por ahí los profes le hacen el juego entonces les dan poco, les exigen poco. Y yo soy bastante resistido a nivel alumno, porque yo les doy todo lo que puedo dar, todo lo que puedo dar...

Yo: Cuando decís poco a nivel social y cultural ¿a qué te referís concretamente?

D: Y ... que tienen poco hábito de trabajo, digamos, muchos viven de los planes sociales, han perdido la cultura del trabajo, por supuesto, menos que menos la cultura del estudio, entonces, digamos, la escuela no solamente tiene que impartir conocimientos sino que también desarrolla hábitos. Esos chicos, que no están acostumbrados, que nunca han visto, que tienen veinte años o menos, dieciocho, diecisiete años, y la década del noventa ha dejado sus secuelas, ¿no? Entonces hay pibes que hace diez o quince años que no ven

trabajar a sus padres o que no los han visto nunca, que viven del subsidio, la cajita, y que además no tienen el hábito de estudio, no tienen primaria, o primaria incompleta, pero que está relacionado con la época actual. ¿No? Porque en el caso de mis viejos los dos tenían primera incompleta, los dos tenían hasta cuarto grado, él era empleado de comercio, con lo que implica ser empleado de comercio, los horarios más esclavos y los sueldos más bajos, más indignos digamos.

Yo: Y ¿en qué comercio trabajaban?

D: Fiambrería, siempre rubro fiambrería.

Yo: y ¿era de él la fiambrería?

D: No, no, no, no, era empleado. Y sin embargo, la visión de la gente de aquella época, te estoy hablando hace cuarenta y pico de años atrás, el estudio era fundamental, “yo no pude estudiar, pero mi hijo tiene que estudiar”. Entonces bueno, había todo un discurso, una forma, una exigencia, una preocupación porque vos estudiaras. Hoy en día, lamentablemente, los sectores más postergados, más humildes de la sociedad, es como que no valorizan el estudio. A lo mejor los sectores más altos tampoco, pero saben que es una puerta más que se les abre, o que necesitan de ese título para ser acomodados en algún lugar, porque vienen de familias acomodadas, y bueno necesitan del título.

Yo: Y bueno ¿por qué crees que vienen los chicos y que asisten a clase y están presentes?

D: Muchos vienen porque los mandan. Te lo dicen ellos claramente.

Yo: Sí, y ¿por qué los mandan?

D: Y... para recibir el subsidio, la caja, para recibir la beca. Pero vos ves que no hay un seguimiento de los chicos con respecto al rendimiento escolar.

Yo: ¿Por parte de los padres?

D: Por parte de los padres. Te digo... yo he citado padres y he citado un montón de padres y yo creo que han venido dos.

Yo: ¿Y en qué otros años das acá en el cole?

D: Cuarto y quinto. Han venido dos padres. Y muchas veces los padres mismos te plantean que no saben qué hacer “no sé qué hacer”.

Yo: ¿Das clase en alguna otra institución?

D: No, tengo todo concentrado acá. Tengo veintinueve horas.

Yo: Ah, bastante. Pero veintinueve, ¿entre cuarto y quinto nomás?

D: Sí, en los dos.

Yo: Ah! Mirá vos....

D: Sí tengo en los dos cuartos y quinto...

Yo: Son muchas horas...

D: Sí son muchas horas.

Yo: Puede estar más interesante que muchas que estén repartidas.

D: Bueno, por eso te digo, con el cuarto A tengo trece horas con quinto tengo siete... y con el otro cuarto tengo nueve horas.

Yo: Claro. Es mucho... O sea que los conocés mucho a los de cuarto A.

D: Sí, los tengo casi todos los días... jajajaa.

Yo: Para bien y para mal, jajajaja.

D: Los tengo los lunes, los miércoles, los viernes, lo que pasa que los miércoles los tengo once horas, los viernes dos horas. Los miércoles “once”. Y los lunes tres.

Yo: Y siempre los cinco años con estos cursos, porque digamos que son muy diferentes los CBU de...

D: Sí, sí.

Yo: Digo por lo has dicho de que son cursos ruidosos y primero y segundo que yo he tenido son...

D: Sí, los de segundo son insoportables, realmente no podés trabajar. Yo empecé haciendo una suplencia con segundo año y era terrible...yo el día anterior, la noche anterior soñaba, soñaba y me la pasaba y dormía mal.

Yo: ¿Una suplencia en qué curso?

D: Segundo año. En otro colegio. Fue mi primera suplencia.

Yo: Y ¿cuánto tiempo estuviste en la suplencia?

D: Estuve cuatro meses que era lo que duraba la suplencia.

Yo: Y ¿llegaste a tener pesadillas?

D: Todas las noches soñaba. La noche anterior soñaba. Soñaba con segundo año. Soñaba que les daba clase, soñaba que no podía dar clase, soñaba que se portaban pésimo. No. Un horror. Los primeros años un horror, son un horror.

Yo: ¿Pero fue muy duro eso que no podías dar la clase?

D: Aparte... el tema de la cantidad...es una cosa que para mí...con las características de estos chicos, volviendo a toda esta cuestión de la falta de hábitos de trabajo, de estudio, del entorno, qué sé yo, vos no podes tener más de quince chicos por hora. Ya quince es una multitud. Imaginate treinta! Sí a mí me molesta no poder desarrollar los temas. Yo estoy abierto a que charlemos, pero cuando la charla es productiva y realmente interesa, porque a veces los chicos te plantean temas para distraer del tema de la materia. Te plantean temas y cuando vos empezás a hablar y empezás a querer que te cuenten cosas y ves que no hay respuestas o ves que vos les estás diciendo algo y ellos están hablando de otra cosa con el compañero, así no va.

Yo: ¿Cuándo ellos te han hecho la pregunta?

D: Cuando ellos te han hecho la pregunta.

Yo: Y ¿es sobre la materia?, ¿o sobre otra cosa?

D: No sobre... por eso yo te digo... yo no tengo problema de hablar con ellos, se los digo siempre, el primer día de clase. Yo, en el primer día de clase, me presento, digo cuál es la materia, digo cómo me llamo, cuál es mi ocupación, cuál es mi profesión, cuántos años tengo, que soy casado, cuántos chicos tengo, qué edades tienen mis hijos, los hago presentarse a ellos, siempre las presentaciones de ellos son requeteescuetas, algunos de casualidad que te dicen el nombre.

Yo: ¿Están así, como muy tímidos?

D: No, tímidos no son, vos los ves como se desmepñan y no son tímidos. Tienen ... no. Cuando se pueden toquetear se toquetean, cuando se pueden insultar se insultan. O sea no hay timidez. Es una cuestión que hay como una barrera, no, no... Y...

Yo: Y... ¿qué qué..., pero no entiendo bien..?

D: No es una cuestión de timidez. Es como una parquedad ante el adulto, ante el docente. Eso me parece que es la cuestión, más que timidez. ¿Timidez? Yo no los veo tímidos, al contrario, son requetedespiertos.

Yo: ¿Pero no con el docente decís vos?

D: No con el docente en este sentido: de querer generar un diálogo con el docente. Esta idea de presentarse es un poco la idea de romper el hielo. Vos los estás conociendo... y un poco que te cuenten de sus vidas. Vos les estás contando algo de tu vida y que ellos te cuenten... nada... así a lo sumo alguno te dice el nombre, el apellido, y la edad.

Yo: Y ¿en el transcurso del año esto se va modificando?

D: Y... en el transcurso del año, yo por ahí trato que se modifique en el sentido éste, ¿no? Que por ahí les digo que cuando tengan un problema, conmigo pueden charlar lo que quieran, a mí no me molesta charlar distintos temas, que yo pueda opinar o no opinar o poder informar o no, y lo que no puedo les dire, miren no tengo idea o trataremos de ver qué podemos sacar entre todos. Pero sucede esto que te decía antes. En general te plantean cosas que más que un interés por plantear el tema es un interés por desviar la clase. Que incluso me pasa a veces a nivel de la misma materia, vos estás hablando un tema y entonces hay alguno que tiene un poquito más de idea porque tiene un primo en el campo un abuelo un tío y te larga alguna pregunta interesante para compartirla con el resto y vos empezaste a explayar y te vas por las ramas contestando lo que te pregunta y te das cuenta que el mismo que te preguntó está charlando con otro, jugando con otro...o está tratando de sacar el móvil para ponerse a escuchar música. Entonces el año pasado opté directamente con una



chica, con una piba que preguntaba, y le decía después te cuento. Porque veía que no había interés lo hacía directamente para perder tiempo en la clase. Y a mí me parece, es una discusión que tenemos con muchos docentes. Muchos docentes dicen: bueno, pero son chicos pobres, humildes, de lugares marginales, ¿qué les vas a exigir, para qué le vas a dar? no tienen futuro. Y yo pienso exactamente al revés, casualmente porque son chicos marginales, de hogares humildes hay que darles, hay que tratar de desarrollarles el sentido de que valoren el conocimiento, que valoren el aprendizaje, para que tengan una herramienta más para defenderse en la vida y además porque casualmente como por ahí provienen de hogares humildes, lo que no aprenden en la escuela probablemente no lo puedan aprender nunca más. En cambio los chicos que van a colegios privados y que pagan una cuota, y que a lo mejor... bueno, no les importa para aprender en la escuela, pero después tienen la posibilidades de hacer cursos, de hacer posgrados, master. Digamos lo que no aprenden en la escuela lo pueden aprender en otros lados, porque tienen medios económicos para hacerlo. Entonces, bueno, lamentablemente también está esta cuestión, ¿no? Hay... la situación es muy compleja...

Yo: Sí la situación es muy compleja...vos trajiste un tema ahí del móvil ... ¿no?

D: Sí.

Yo: Y ¿cuál es tu visión con el tema del móvil? ¿Qué es lo que pasa en el aula?

D: El celular no se debe usar en el aula. Yo al móvil, te cuento, cuando tenía reloj y se me perdió yo llegaba al aula sacaba el móvil y les decía: chicos apagamos los móviles.

Yo: Y mostrabas que vos apagabas...

D: Mostraba que yo apagaba el mío y mostraba.

Yo: ¿como ejemplo?

D: como ejemplo que lo apagaba. Porque el móvil molesta, interrumpe, distrae, genera conflictos...

Yo: conflictos... ¿en qué sentido?

D: Conflicto en el sentido de “guarde, apague el móvil”. No, quiero ver un mensajito... no, no ¿y si es una urgencia? No, no hay ninguna urgencia. Si hay urgencia van a venir a la escuela o van a hablar a la escuela. Yo a mi señora le digo siempre: a la escuela no me llames. Fijate más o menos si coincide con los recreos llamame y si no, no me llames. Si es una urgencia me llamas al teléfono de la escuela. Vendrá la preceptora la secretaria y me avisará, pero al móvil no. Pero ¿qué pasa? Hay profes que tampoco dan el ejemplo, hay profes que atienden en el aula, o salen afuera del aula y se ponen a hablar con el móvil cuando reciben una llamada. Entonces...Y el móvil molesta, porque vos... en todos lados...no solo en la escuela. Vos vas a un velorio y está la gente recibiendo llamadas, vas al cine y vos ves que ya te suena el móvil, dejate de joder, si vas al cine, vas a ver una película apaga el móvil.

Yo: Y ¿los chicos qué uso le dan en el aula?

D: En el aula por ahí reciben un llamado y lo quieren atender, o por ahí reciben mensaje y lo quieren leer y quieren contestarlo. O por ahí les he dado la cana en una evaluación y se mandan los datos por el móvil.

Yo: ¿No has tenido experiencia así en el cuarto A?

D: No en el cuarto A no, pero sí he tenido experiencias así que manden mensajes por el móvil.

Yo: ¿Que te mandan toda la frase armada como una respuesta de una pregunta?

D: Sí, qué sé yo o por ejemplo, ¿Qué tema tenés? Tema uno. Ah! Yo también! Y che, ¿la pregunta dos que es verdadero o falso cuál es?

Yo: Y todo eso porque tienen una facilidad para mover los dedos que uno no se da cuenta...

D: ¡Sí! Lo tienen acá...es lo mismo que los machetes. A veces vos no te das cuenta que tienen machete y otras veces que no te das cuenta.

Yo: Pero acá hay que hacer todo un movimiento con la mano ¿no?

D: Si. Pero...por ahí ya lo saben de memoria, tac tac tac.

Yo: Y ya has tenido que se han mandado...

D: No en cuarto no, pero he tenido experiencia de un par... de años atrás.

Yo: Y ¿cómo te enteraste de cuál era el contenido del mensaje?

D: ¿Cómo me enteré? Por ejemplo había un chango que venía y me preguntaba y no tenía idea y después...lo veo que estaba con el móvil, y le digo “guarda el móvil” y el otro que estaba más allá también con el móvil... y después tenía bien la prueba...

Yo: ¿Tenía cosas muy parecidas?

D: Tenía parecida y aparte bien...y era un vago que venía y a cada rato y me preguntaba algo y no tenía idea. Viste, cuando te preguntan y vos te das cuenta y decis “este no tienen la más remota idea...”.

Yo: Y ¿qué más me decís del móvil?

D: No. Eso. El móvil es una cosa complicada, es una lucha permanente y es una cosa que no está enquistada solamente en los alumnos, sino también en los docentes. Los docentes muchas veces en vez de dar el ejemplo, actúan igual que los alumnos. Y sucede también en las reuniones de personal. En las reuniones de personal suena el móvil a cada rato y contestan mensajitos...

Yo: Es como que nos estamos acostumbrando y no es una cuestión del respeto, hay algunas situaciones en que uno debe hacerlo, pero a su vez es como una frontera, no? donde estamos acostumbrados a que todo el tiempo estamos atravesados por la tecnología y debemos estar disponibles de alguna forma y también está eso de la ansiedad de cuando estamos aburridos un poco ahí nomás agarramos el móvil para cualquier cosa, en definitiva... jajaja.

D: Sí, una vez me junto con una amiga y: “che hace cuanto que no nos vemos, nos juntemos a tomar un café”. “Bueno, dale”. Nos juntamos a tomar un café en un bar, móviles sobre la mesa. Y cada dos minutos, viste? La llamaban, no sé porqué si ese día era casualidad o qué, pero cada dos minutos la llamaban y atendía. Entonces le dije o charlamos o atendés el móvil si no para qué nos juntamos, hace dos años que no nos vemos, nos juntamos a tomar un café y charlamos dos palabras y te suena el teléfono, vos atendés el celular, eh, perdón. Charlamos dos minutos más y de nuevo. Dejémonos de joder. O apagás el móvil o no lo atiendas o andate y me llamás otro día que tengas tiempo. Ya es una huevada. Pero te digo el uso y el abuso porque te digo, todas las cosas son útiles solo que el abuso del uso es terrible.

Yo: Aparte los chicos...

D: El móvil ...

Yo: Tienen como algo especial con estas cosas...

D: El móvil es terrible, eso te da la pauta que somos cuarenta millones de habitantes y hay como cincuenta millones de celulares vendidos en el país, o sea que hay gente que tiene dos o tres móviles. Viste, ¡una cosa de locos!

Yo: Che, profe, qué te parece, que es lo vos podrías visualizar como lo más fácil y lo más difícil para trabajar con los chicos, o para hacerlos trabajar desde tu expectativa, no? ¿Desde tu materia...?

D: A ver... ¿cómo...?

Yo: Y ¿lo más fácil y lo más difícil que encontrás en el grupo cuando estás planificando tu clase, decís: bueno, esto es fácil por tal característica que ellos tienen o qué es lo vos que ubicás como más fácil...?

D: No. Me parece que todo les cuesta, todo les cuesta demasiado. Pero no porque no sean eficientes sino porque no están acostumbrados a la práctica de estudio, a la práctica de investigar, ellos, por ejemplo, yo siempre les digo, por ahí les traigo cosas... Hay grupos con los cuales se hace muy duro dar la clase, pero es fácil por ejemplo hacerlos trabajar en grupo. Este cuarto no es fácil hacerlos trabajar en grupo ¿por qué? Porque son demasiado conversadores. Demasiado boca sucia, entonces se la pasan hablando entre ellos, entonces insultos van, insultos vienen, y por ahí una cosa que podría llevar una hora de trabajo lo hacen en tres horas. Porque se la pasan sonseando y no terminan el trabajo, entonces se hace difícil. A mí me gusta hacerlos trabajar en grupo, pero a cuarto me resulta muy difícil hacerlos trabajar en grupo, porque el rendimiento es muy pobre, hablan demasiado, conversan demasiado, chacotean demasiado, juegan demasiado y le dedican poco tiempo a la resolución de la actividad. Es como que les cuesta mucho esta cuestión de ponerse a pensar. Entonces ellos van, yo siempre les digo: “chicos la forma de proceder cuando uno va a hacer un trabajo, se lee primero el material. Primero leen todo el material, después vamos a ver qué es lo que hay que resolver”. No, ellos van directamente a lo que hay que resolver y empiezan a buscar si hay alguna palabra parecida a la pregunta y dicen: ah! Esto debe ser. “¿Y es esto?”, “no, nada que ver”. Ese es el modo de funcionar. Ellos quieren

resolver rápido para hacerlo rápido y entregarlo y listo. No hay interés. Es decir no hay interés en resolverlo de una manera eficiente y de una manera que te produzca un aprendizaje.

Yo: Pero, qué difícil es hacerlos reflexionar a los chicos, ¿no? Digo, como profe nosotros también estamos habituados también a enseñar de esa forma, bueno ellos no actúan así al vicio, ¿no? Ellos están acostumbrados que los profes les enseñamos así: completame esto, dame esto, encerrá tal cosa, pero cómo, no sé, me parece a mí que no es fácil, cómo hacer de mi materia una materia que sea de reflexión, no que sea de completar lagunas, de completar espacios vacíos, de poner palabras sueltas, sino de llegar a entender desde algún cuestionamiento, problematizando un tema.

D: Sí, es muy difícil. Yo, por ejemplo, he optado por hacerle ese tipo de evaluaciones, verdadero/falso, completar cosas, porque veo que no, no, no. Y así mismo, son aplazos, aplazos y aplazos. Es falta de estudio. O sea, sí hay cosas que son falta de comprensión, porque no tienen la gimnasia para comprender. Y hay otra que son directamente falta de estudio. Hay cosas que no les hace falta entender nada, si vos decís, la gestación de la cerda dura 114 días, los lechones se destetan a los 56 días, el destete natural o precoz se hace a los 40 días....no hay mucho para entender. Entonces bueno hay un montón de cosas que vos te das cuenta que además de la falta de comprensión en muchas cuestiones, es falta de estudio. La lectura, vos los escuchás leer y leen con muchísima dificultad. Entonces por ahí están más atentos a tratar de descifrar las letras, las palabras, vque el sentido de lo que están leyendo. O sea, hay montón de cuestiones, por eso yo insisto que por ahí, también hay un déficit en los profes, porque por ahí... yo no digo de verduguearlos, pero por ahí, viste, exigirles un poco. Entonces, claro, los pocos profes que exigen son unos hijos de ... , y los otros son los piolas. Viste? Entonces yo les digo “chicos los piolas no son los que no les exigen”. Algún día se van a dar cuenta.

Yo: Y ¿que te resultaría fácil? ¿Qué sería lo más llevadero o algo que vos hayas detectado, que, bueno, por acá me siento más cómodo, o pasa algo en la relación que sea productiva?

D: Eh, en el sentido así de las clases, digamos...eh...por ejemplo, yo recuerdo, a mí me gusta más hacer una exposición, digamos, y hacerlos trabajar, pero a veces resulta muy difícil, porque, eh, después no trabajan. Otra cosa es, por ejemplo, muchas veces recurrimos al dictado. Y eso resulta aburrido para ellos y para uno. Es una forma de mantenerlos quietos y más o menos atentos. Y bueno, viste uno por ahí va probando cosas, con algunos grupos resulta y con otros no. con otros no sabés qué hacer.

Yo: Y con esto del dictado ¿te parece que ordena?

D: Ordena, pero no es eficaz desde el punto de vista del aprendizaje. Porque ellos copian, copian pero no saben lo que están copiando. Yo creo que de las clases que hemos hecho exposición, en esas clases que vos has estado, ha estado bastante bien el grupo, se han mantenido piola, tranqui, han escuchado. Pero es como que no...yo después de unos días que no viniste, tuve que volver a repetir, porque les traía actividades para que resolvieran con esos temas. Y no había forma...

Yo: ¿Era un tema interesante?

D: Era un tema interesante, lo que pasa es que yo siempre les digo a los chicos, “saben lo qué pasa con ustedes. Ustedes agarran la carpetita, vienen a la escuela, hay días que no saben qué tienen”. Después “qué tenemos profe? ¿qué materia tenemos hoy?” “Y los miércoles tenemos tal materia” les digo. “ah!” O “che, en la otra hora qué tenemos le preguntan a alguno que más o menos van con el ritmo de estudio”, digamos. “En la otra hora tenemos inglés”. “Ah!” Y ellos ni enterados. Yo les digo: chicos esto de venir con la carpetita un día a clase, salir de la escuela y llegar a la casa y dejar la carpetita y volver a agarrar la carpetita al otro día, no va... en realidad no tienen ni carpeta. El aprendizaje tiene dos etapas la comprensión y la... la... ¿cómo es? La asimilación. Vos podés entender algo que te explican, pero si no vas a tu casa y no te sentás para volverlo a ver, a la semana ya ni te acordás. Ya está.

Yo: ¿Pero a vos no te da la sensación que ellos de tu clase hacen algo más por fuera de la clase?

D: ¿Cómo?

Yo: ¿Estudiar, hacer una tarea, traer una duda.. o sea que ellos hayan pensado algo por fuera de la clase y que vuelvan con eso...?

D: No.

Yo: Y ¿nunca te consultan de algo que hayan escuchado por ejemplo de Internet o...en algún noticiero, o en la tele...?

D: No, no, yo por ahí les comento temas así actuales, y te miran como diciendo: “¿de qué estás hablando?”

Yo: O sea que sacás algo de los medios... ¿te sirve eso?

D: Sí, yo a veces saco por ahí temas..qué sé yo. Por ahí, a lo mejor, en el mismo devenir de la clase, te lleva a sacar un ejemplo de algo ¿escucharon algo el otro día que decían en la tele o en la radio? Y te miran como diciendo: ¿qué está hablando?

Yo: Por ejemplo... ¿algo que te haya servido?

D: Más que servido... te digo... es como que...

Yo: Para hacer una referencia... para ubicar...

D: Como que viven en un submundo y no los saqués de ahí. No. Qué sé yo..., por ahí no me acuerdo en este momento, pero por ahí referencias y cosas a cada rato les hago, tratando de ver las caras, de que no entienden, entonces tratar de comparar con otra cosa o llevarlo a



otro plano para que lo entiendan. Pero es muy difícil. Yo creo que hay una falta de interés por el estudio por el aprendizaje que es terrible, desde los chicos, desde los adultos, y desde los gobiernos, yo creo que los gobiernos también son culpables, en gran medida, de toda esta situación, porque han desvalorizado el estudio y se han valorizado otras cosas, como por ejemplo toda la gilada televisiva, todas las cuestiones de “Bailando por un Sueño”, “Gran Hermano”, donde van todos estos idiotas y están hablando giladas todo el día, y después resultan famosos, y después salen y los contratan para una película...yo creo que todo esto va en desmedro de las relaciones... y los pibes se enganchan... y eso sí les digo yo siempre: “no se dejen engañar por los medios de comunicación porque maradona hay uno. Messi hay uno, Ginobili hay unos y cuántos millones juegan al fútbol, cuántos millones juegan al básquet. Pueden jugar al fútbol, pueden jugar al básquet, pero también estudien, porque si lo otro no resulta tienen que tener otra llave, para abrir otra puerta”. Pero...es como que no...

Yo: Y en términos generales con respecto a todos los medios de comunicación, porque ellos pasan muchas horas, ¿no? Digo no solo con la televisión, con la radio, chateando, con el facebook, los mensajes del móvil, todo en general...

D: Repito: los medios de comunicación pueden ser, como el móvil, muy importantes o pueden ser una basura, depende el uso y el abuso que uno haga de ellos. En general los medios de comunicación son una porquería. Hablando de lo que es la radio, la televisión, son una porquería. Son contadísimos los programas donde vos podés rescatar algo, lo demás es basura, entretenimiento puro, y mucho de ese entretenimiento es burlándose del otro o jodiendo a otro. Y el tema de la computación que es una herramienta fundamental, que yo también la he tratado de usar, yo no manejo mucho el tema, que esa es otra cuestión, ¿no? Por ahí los gobiernos ponen en muchas cosas el caballo adelante del carro. O sea traen elementos a las escuelas y los docentes no están capacitados para usarlos. Hay que capacitar a los docentes y traer los elementos. Lo que pasa es que capacitar a los docentes no es tanto negocio como salir a comprar cantidades de computadoras e impresoras... que es lo que pasó en la gestión de De la Sota, fueron a España, trajeron 80 equipos que son una monstruosidad. Yo no sé si los has visto...

Yo: ¿80 equipos de qué?

D: De computación. Son unas consolas enormes donde vos tenés, los chicos están en la computadora, vos tenés... podés pasar video, dvd... no sé lo que se te ocurra. Tenés una maquina en la cual vos accedes a los chicos, a las pantallas de los chicos, podés ver qué están haciendo, qué están trabajando, eh? Tenés otra pantalla que tiene un equipo de lupa, vos podés por ejemplo, desarmar un insecto y acá y los chicos lo están viendo en la pantalla, unos equipos fabuloso que lo trajeron...

Yo: ¿Cuándo...?

D: Y hará...cuatro años atrás, cinco, cuatro. A ver...cuatro años atrás debe hacer. De la Sota con la ministro de esa época, y en ese viaje viajó un amigo mío que estaba en la secretaría de ciencia y técnica, y bueno ellos allá hicieron una experiencia de aula durante dos meses donde los españoles también habían hecho la experiencia de aula donde solamente había computadora, y los resultados no fueron buenos.

Yo: Y ¿qué pasó con esos 80 equipos que trajeron?

D: Los distribuyeron en distintas escuelas de la provincia, aquí uno en Piquillín, y en el centro hay varios, y otros están distribuidos en la provincia. Yo con ese proyecto hicimos un trabajo sobre tics, y tomamos de base el colegio. Y son equipos costosísimos que prácticamente no tienen uso. Vos ves las planillas de uso y no se usan... por ahí una vez al mes.

Yo: Y ¿cuál es la causa?

D: Lo que te decía antes, que los docentes no están capacitados, no están capacitados para usarlos. No estamos capacitados para usarlos.

Yo: Bueno, pero sería parecido a lo que tenemos acá, pero muy inferior lo nuestro, ¿una computadora en red...?

D: Exactamente. Pero los docentes no estamos capacitados para usarlos, los docente a lo máximo usamos el Word, alguno muy despierto el excell, y el correo electrónico. Y los chicos eso lo manejan y te dan vuelta.

Yo: Y ¿en el proyecto te parece que debería haber algo de comunicación que no hay?

D: Yo hice a materia, casualmente, Educación tecnológica, que es una materia optativa que elegí, donde trabajamos con un proyecto de trabajar el tema célula con computadora, planteamos un proyecto para hacer una experiencia comparativa, trabajar el tema célula con computadora exclusivamente y otro de trabajar célula biliográficamente. Y no teníamos computadora!jajaja!

Yo: ¿Eso lo planteaste en un colegio?

D: Sí, lo planteamos en un colegio, planificamos un grupo con dos compañeros más planificamos una actividad para desarrollar un proyectito, como implementaríamos un proyecto tecnológico...y planificamos eso.

Yo: ¿Cuál era el objetivo?

D: Comprobar cómo serían los resultados, quiénes aprendieron más, quienes lograron más conocimientos, con consulta bibliográfica o con consulta bibliográfica apoyados con la computadoras. Yo supe comprarme un disco también en un encuentro de educación tecnológica que desarrollaron una chica, una bióloga, y una chica periodista, y está muy lindo. Es todo por computadora y tiene por ahí jueguitos, y cosas así. Pero no lo podes usar. Yo por ejemplo acá lo traje y pedí que lo grabaran en todas las máquinas, porque no están en red y nunca lo grabaron. Cuando vine a usarlo, resulta que no estaba grabado, entonces tuve que usar directamente el disco en una máquina, yo sentado y todos los chicos

parados atrás mío. No, no tiene sentido. Entonces, bueno, hay un montón de factores limitantes que...

Yo: ¿El video tampoco te sirve?

D: El video, sí, el video sí. Pero también digamos es muy difícil despertar el interés en ellos. El interés es, en general, lo qué hicieron ayer, cómo se rieron ayer, el baile que fueron el sábado, si va a estar la Mona, o escuchar música, hay chicos que están todo el día con la musiquita. Ahora más o menos se ha parado, porque nos hemos puesto firmes más o menos todos. Pero había una época donde estaban los chicos en algunas horas y los profes no decían nada, con los auriculares, puestos todo el tiempo o con la música fuerte todo el tiempo. Es muy difícil despertar el interés. Uno lo que trata de hacer es buscar de despertar el interés y es muy difícil despertarlo y a eso sumale que por ahí no tenés recursos para hacerlo. Es muy difícil, yo por ahí, por ejemplo con las películas, les he traído cosas así, viste? Yo por ejemplo le compro colecciones enteras a mi nene de distintos temas de biología más que nada.

Yo: ¿En películas?

D: Sí en películas, esas colecciones que vienen en dvd, que vienen con revistas, colecciones de 20 discos 22, y a veces los traigo acá y los pongo aquí. Por ejemplo las relaciones interespecíficas, relaciones de asociativismo, depredación.

Yo: Claro.

D: Y se las ponés y...

Yo: ¿Tipo documentales?

D: Sí. Tipo documentales, viste... Con mucha imagen, vos decís, bueno estamos en la era de la imagen, diez minutos le dan bolilla...y por ahí con películas, por supuesto que no la

basura yanqui esa que rompen auto cada diez segundos, sino alguna película para mostrarles que hay otra cosa, que hay otro cine, que hay otras ideas. También le dan bola un ratito.

Yo: Y ¿con el cuarto A has hecho algún experimento?

D: No, con el cuarto A todavía no.

Yo: ¿Me estás contando cosas que has hecho con otros cursos en este colegio?

D: Sí, en otros años.

Yo: ¿En este mismo colegio?

D: Sí, en este mismo colegio. Con cuarto A estamos... no. Con quinto tenemos producción de leche, les conseguí unos videitos del INTA, son unos videitos de cinco minutos y se los he pasado.

Yo: Y ¿qué tal te ha ido?

D: Y... están los que atienden siempre y los que no atienden nunca, hagas lo que hagas. Los que joden durante la clase, vos les pones una película y se van atrás y también joden. Realmente a mí me jode mucho esta cuestión, esta cuestión educativa, yo creo que a esto hay que darle un cambio, un cambio grande, profundo, pero para eso también tenés que ir tomando medidas para llegar a eso. No podés implementar un cambio así, cambiamos la modalidad, los planes y los docentes seguimos siendo los mismos. Creo que hay que agarrar el toro por las astas y empezar a capacitar a los docentes con otras cuestiones, con otra visión. Cambiar los planes de estudio, lo que pasa es que hay que hacer un cambio muy profundo.

Yo: ¿En qué pondrías el foco? Por ejemplo, de estas cosas, ¿cuáles serían para vos alguna importantes?

D: No sé, si supiera ya sería lo hubiera propuesto, no sé. Yo creo que hay que hacer un cambio importante, profundo, no los cambios que se plantean por ahí. Lo que plantearon el año pasado, esta huevada de modificación de la ley de educación. No sirvió para nada. Cambiar dos o tres huevadas para que nada cambie. Hay que hacer cambios en serio. Y acompañados con capacitación para los docentes, el cambio de modalidad en las escuelas. Viste, esta cuestión que por ahí estamos hablando de escuela técnica y no tenemos herramientas, este año la huerta se usa por la voluntad de los profes, no había herramientas. Por ahí en una reunión no se quién planteo, trabajar en la huerta; si no hay herrammientas...

Yo: Vos conocés los medios de comunicación que usan en la casa, o los programas que ellos ven... ¿has tenido algún contacto?

D: No, ¿los programas televisivos?

Yo: O de radio o Internet...

D: Bueno, los programas televisivos por ejemplo que escuchas que ellos hablan así entre ellos, puede ser el de Tinelli, alguna serie como pueden ser Los únicos, alguna novela por ejemplo, eso es lo que uno escucha que ellos ven que ellos comentan.

Yo: Y ¿la música que más les gusta? ¿La radio?

D: Y la música, cuarteto, ¡no los saqués del cuarteto!

Yo: ¿Ellos hablan de eso en clase? ¿cómo te llega esa información?

D: Y... porque vos a veces los escuchás, están en el recreo y están con el telefonito están escuchando cuartetos, están eccuhando el mp3 o cuando están entrando por la puerta de la escuela. O, “che, y el sábado te pinta ir a la Mona o te pinta ir a la Barra...o te pinta ir...” (voz despectiva) o sea... no, no, no, cuarteto.

Yo: Y qué puede ser... qué se te ocurre que puede hacer la escuela con todo esto que traen de afuera, sin que sea... veamos... a ver... ¿qué se te ocurre?

D: No sé, a mí me parece que lo que se podría hacer es tomar eso como iniciativa, para iniciar algo y a partir de eso mostrar otra cosa. Por ejemplo que escuchen otra música, el año pasado se hizo un acto para el 25 de mayo en la plaza, pero bueno...hay todo un montón de cuestiones, personales acá metidas intereses políticos, etc...

Yo: ¿En qué plaza?

D: En la plaza acá. El director se postulaba como candidato a presidente del centro vecinal.

Yo: Si, me enteré de algo...

D: Entonces armó toda una movida, el acto en la plaza, un desfile, toda la escuela de un lado, el otro jardín más allá, la escuela de San Marcos<sup>98</sup> a los bomberos de San Marcos una cosa así, muy pública, muy comunitaria, y en todos los prolegómenos porque primero fue el desfile, después se hizo el acto. Pero entre el acto y el desfile pasaron, una hora, una hora y pico pasaron música en los parlantes a todo lo que da, y todo cuarteto, todo cuarteto, cuarteto. Cuando hay un acto acá y hay alguno que toca cuarteto... entonces lo que yo cuestionaba ahí es ¿por qué no?... no digo que no escuchen cuarteto, metele un cuarteto, metele un rock, metle otra cosa. Por ahí que se vayan haciendo el oído a escuchar otra cosa, que existen otras cosas. Por eso a veces con las pelis, yo hago eso, no le traigo una película yankee, le ponés una española, una francesa, una alemana, tienen otro ritmo, tienen otras historias, tocan los temas de otra forma, las películas yankees por ahí tocan temas interesantes, pero como todo lo yankee, por la superficie, por la tangente. No profundizan un tema de manera seria. Tocan por ahí temas serios interesantes pero... así... de refilón.

---

<sup>98</sup> Nombre ficticio de la localidad que se encuentra pegada al barrio donde está la escuela.

Yo: Claro, por ahí el tema es la ruptura con la cultura de ellos, con la forma de ellos, ¿no? Eso es lo que yo me pregunto, cómo hacer para relacionar lo que ellos traen con lo que uno como profe quiere darles que es otra cosa.

D: Por eso, por eso. Yo digo, buscarle la vuelta y tratar de mezcolancear un poco la cosa. De mostrar en estos interludios, en estos espacios, mostrar que también existen otras cosas. No sé, uno prueba, ¿viste? uno va probando por ahí cómo hacerlo, si uno superia capaz que sería todo maravilloso, pero jaj, el tema es ir probando. Y el tema también es que te interese, no? Porque también pasa lo que te decía antes, hay muchos docentes que vienen, cumplen su horario, dan la clase si pueden y si no pueden no la dan... y ya esta, cobramos el sueldo a fin de mes. O tratan de pasarla lo mejor posible. Qué sé yo. ¿hoy no quieren tener clase chicos? Listo, no tengan clase. Y ya está. Quédense ahí, no jodan, no hagan ruido. Así no tiran la bronca.

Yo: Como que estamos todos perdidos, ¿no?, cada uno agarra para un lado, algunos para el facilismo, pero en realidad un facilismo porque tampoco ha encontrado por donde. ¿No? A veces también nos perdemos, pero también tenemos que vivir, también tenemos que comer...

D: Y sí, sí. A veces... a veces... ese facilismo te facilita, valga la redundancia, te facilita las cosas, si vos sos un tipo que exigís tenés problemas. Porque los chicos se quejan, se quejan a dirección. Dirección viene te presencia los exámenes.

Yo: ¿Pasa eso?

D: Sí. Me ha pasado chicos que han venido a plantear de que no tenían que ir al coloquio, entonces pidoern que en el coloquio estuviera el director. Chicos que han tenido que presenciara el examen. Eee... Si. Vos tenés chicos que dicen, te bajan toda la disciplina! Biribiribiri..., vos quieres implemantar eso, bueno, qué haces, llega un momento límite, trato de no poner amonestaciones, llega un momento límite que tenés que pedir una sanción, una cosa grave, entonces si vos... eh... pedís amonestaciones ah no, el problema sos vos. Y vos sos el único que escribe en el cuaderno de seguimiento. Los otros no escriben. Entonces vas



y les preguntas a los otros, che, ¿vos tenés problemas con este curso? ¡Uh! No me hablés. Che ¿vos tenés problemas? Uh! Son insoportables, y ¿porqué no lo escribís? Y ¿para qué vas a escribir? Si no te dan bola, no tenés respuesta de nadie, de la dirección. Me canso de escribir nunca hay una sanción, un llamado de atención. Entonces son un montón de factores y de cosas. Es una cosa bastante compleja. Entonces hay que atacar por distintos frentes. Si supiera cómo...en una de esas sería ministro de educación. No, no sé cómo. Creo que sí, que hay que hacer una profunda transformación del sistema educativo, que tendríamos que charlarla y por ahí uno no tiene las soluciones, pero podemos como docentes aportar algunas cuestiones, ¿no? Que es lo que criticábamos mucho con el tema del año pasado, con la ley de educación. Se generó una modificación a la ley de educación, que venía bajada de un acuerdo del gobierno con las empresas y la iglesia. ¿Y los docentes no tenemos nada para opinar? No podemos decir nada de la educación. Somos los que estamos aquí poniendo el pecho, somos los que estamos acá sacando carpetas psiquiátricas, porque cada vez hay más carpetas psiquiátricas, somos lo que estamos acá a veces arriesgando la integridad física, arriesgando el capital que hemos logrado con años de trabajo. A mí muchas veces me han rayado el auto, una vez la patente me la hicieron como un moño. ¿No tenemos nada para opinar de la educación? que vienen y nos dan un día, una jornada de cuatro horas, ciento catorce artículos, ciento doce artículos, y ¡opinen! ¿qué vas a opinar? No la has leído, en cuatro horas no podés leer la ley. Qué vas a opinar! Una parodia. Una mentira, hoy en día la educación es eso una parodia...

Yo: ¿Era muy diferente a cuando vos fuiste alumno?

D: Muy diferente, sí.

Yo: ¿Qué te parece que ha sido el cambio y lo que persiste?

D: Y lo que persiste es mas o menos la estructura. Pero nada que ver, digamos, la estructura de la escuela, con los profes, con los alumnos. El profe acá los alumnos allá, y por ahí existe una currícula que en algunas cosas se ha variado en otras no, los contenidos también algunas cosas se ha variado, en otras no. Pero la actitud es distinta. Por eso repito se ha

desvalorizado totalmente lo que es la educación, el estudio, el conocimiento. No hay interés por aprender, no hay interés de los chicos por aprender, no hay interés de los padres porque los chicos aprendan, no hay interés de los gobiernos para que la gente se eduque, el interés pasa por tener índice educativo más o menos mostrable, digamos. Entonces ¿hay mucha deserción? Tengo un amigo que trabaja de secretario del Inspector general de la DEMES, a ver, che, mostrame los índices de deserción. No. Borrá eso y dibujalo. No le puedo llevar eso al ministro. Y los gobiernos ¿qué hacen? Necesitan créditos internacionales y los créditos internacionales exigen índices educativos. ¿A ver los índices educativos que tenés? Entonces tenemos que dibujarlos o tenemos que disfrazarlos. ¿Cómo lo disfrazamos? El programa 14-17, el programa fines, toda cosa para facilitar que se termine un estudio sino para mostrar índice, pero no con el objetivo que aprendan, sino que “tenemso que mostrar índices”.

Yo: Y ¿el interés de los chicos sino está acá dónde está?

D: No sé donde esta, está en otras cuestiones. Está en esto que te digo, está en los medios de comunicación en todas... pero no, yo repito: la computadora, vos, tenés, es utilísima y tenés millones de cosas que podés ver en la computadora. De las cuales tenés 50%, así a groso modo, de cosas que pueden ser útiles, interesantes, y 50% basura. Chatarra como es la televisión. Y los chicos donde van? Y van a ese 50% de chatarra. Entonces no hay una legislación de internet no hay nada. Es una cosa que ha pasado por arriba a todo. Y tampoco ves que haya interés en reglamentar nada. Digamos.

Yo: Pero la escuela ahí podría tener algún rol ¿no?

D: La escuela podría tener un rol. Pero volvemos a lo de antes, ¿no?

Yo: También pasan mucho tiempo dentro de la escuela.

D: Volvemos a lo de antes. Entonces si vos tenés una escuela como esta que tenés computadora pero no tenés Internet, no podés trabajar con las computadoras en red. No

tenés programas educativos, te la tenés que rebuscar vos, inventar vos alguna cosa, a veces no tenés tiempo para inventar. Si hay gente que está para eso. Hay programadores, hay gente que se dedica exclusivamente a eso. Podría haber programas educativos. Que a lo mejor los hay. Algunos hay. Yo la otra vez bajé uno de Internet. También tenés que saber buscar, saber grabar, saber bajar, saber, saber... O sea insisto, la mayoría de los docentes... Por ahí la camada de los más jóvenes chicos de 25,30 años están muy compenetrados con eso, pero los que tenemos más de 30 venimos mucho más atrasados con eso y no tenemos instancias de capacitación. Si no te la hacés vos...

Yo: Sí, ¿pero cuando traes si decis que tampoco hay mucha motivación, eso es lo que a mí me preocupa?

D: Tampoco hay mucha motivación, todo lo que está relacionado con el estudio es como que no tiene motivación. Capaz que vos lo ponés en la máquina y se sientan a ver cualquier huevada, qué sé yo, o a jugar con los jueguitos o si tienen Internet se ponen a averiguar cualquier cosa, dónde está la Mona en este momento, qué sé yo. Yo les he pedido por ejemplo, el año pasado les he pedido sobre los acuíferos, si el tema del agua. de treinta alumnos yo creo que me lo trajeron tres.

Yo: muchas gracias profesor, en otro momento continuamos.

## **ENTREVISTA AL PROFESOR ANTONIO DE PRODUCCIÓN VEGETAL**

**Día 3 de junio del 2011.**

Yo: ¿Cuál es la precepción que tiene usted de los chicos de 4° “A” a partir de su trabajo cotidiano con ellos? ¿Cómo podría caracterizarlos a partir de la relación que tiene con ellos?

Antonio: Los chicos del 4° “A”, en realidad de todos los cuartos, generalmente son chicos adolescentes, que están atravesando una etapa de cambios, fisiológicos y biológicos. Están

dejando una etapa y están entrando a otra. Entonces son chicos que vienen con muchas dificultades, con ganas de seguir jugando, de seguir siendo chicos, con ganas de no hacer nada. Les cuesta concentrarse, escuchar, atender. Más aún si vienen de un ámbito social, familiar, donde generalmente, la familia no es la familia típica, sino familias con distinto tipo de organización. No existe un papá y una mamá en el sentido clásico, sino que, a veces, es el abuelo, la abuela, el hermano o la hermana mayor, o la madre sola o el padre solo quienes tienen a cargo a los chicos y los mandan a la escuela con la finalidad de que tengan otro futuro. Así, la escuela es ese ámbito, de mejorar, de superar, de ser mejor que los padres. Pero los chicos no lo toman así. Lo toman como que vienen a la escuela únicamente porque los mandan, la gran mayoría viene porque los obligan a venir. Así, en la escuela no van a encontrar enseñanzas ni información que les sirva para la vida, sino que van a encontrar en la escuela un medio donde van a estar pasando un tiempo contenidos. Además, van a encontrar un beneficio social y económico, tal vez, que por el momento va a solucionar sus problemas más inmediatos.

Yo: ¿Contenidos en qué sentido?

A: Contenidos en el sentido que van a tener comida, una beca... o sea, algo que es ajeno a la educación. Lo que menos les interesa es aprender, o sea, estar en el camino del aprendizaje no es muy importante para ellos en la escuela hoy. Eso creo, es más o menos lo que yo observo. Hay algunos chicos que sí tienen interés por aprender, pero cada vez se ve menos ese tipo de chicos que tienen ganas de aprender, que tenga curiosidad por el aprendizaje. Yo siempre recalco que la riqueza de un país no está en sus recursos naturales, en su cantidad de minas, o en su riqueza agrícola, ni ganadera, ni en su riqueza energética, sino en sus cerebros, en sus recursos humanos, en el cerebro de cada uno que se desarrolla. Entonces, un país puede no tener riquezas naturales que vienen de la tierra (flora, fauna), pero puede tener gente que puede ser muy capaz, con educación, con educación verdaderamente de calidad. Para tener educación de calidad, tenemos que tener una persona de calidad, que venga con cierta predisposición a querer conocer el mundo a través de la ciencia y entenderlo mejor.

Yo: ¿Usted ha encontrado alguna estrategia para trabajar con los chicos, alguna que le resulte más que otra, cuáles serían las más difícil con los chicos o las más fáciles en el sentido de que ellos se enganchan más, participan más, le prestan más atención?

A: En realidad, los chicos es poca la curiosidad que sienten por el aprendizaje, el aprendizaje es algo pesado, rutinario, algo incómodo. Se ha perdido la imagen del profeso, no sé por qué motivos, no es la persona que les viene a informar, a enseñar, para que sea mejor persona, sino que el profesor es como un enemigo. Es alguien a quien tienen que agredir, atacar para obtener cosas con prepotencia, para obtener mejores notas, aunque no hagan nada. El alumno está en una actividad pasiva, de recibir, nada más. Incluso, los contenidos, los aprendizajes, ellos no los valoran. Es más fácil para ellos, por ejemplo, que uno les de una tarea escrita, un trabajo que copien. Te lo entregan y te reclaman que les pongas una nota. Eso es lo que ellos prefieren, o requieren o demandan. Pero estudiar y luego rendir una evaluación, donde tengan que analizar los contenidos e interpretarlos, y no, comprensión de lectura no hay. Cada vez es más difícil y uno se ve forzado a ser generoso, a ponerles notas, a darles un trabajito, a acomodarles las cosas para que puedan promocionar, porque ni siquiera se preocupan por si van a salir desaprobados. Salir desaprobados ahora es un problema del profesor, no es un problema de ellos... como que se han invertido los valores, y desgraciadamente, revertir esa situación con políticas únicamente de tipo asistencialista o políticas pensando que la escuela es el lugar de contención, donde la escuela solamente va a amontonar chicos para que no estén en la calle, se pierde el rol de educar, de formar, enseñar valores, de continuar el trabajo de la familia.

Yo: ¿Siente mucha diferencia entre la escuela a la que fue usted como alumno de esta en la que usted está como profesor, o siente que hay muchas cosas que permanecen?

A: Yo creo que se ha deteriorado en los últimos 10 años. Yo he sido profesor en diferentes lugares y practico la docencia hace más de 25 años, he enseñado a nivel universitario y secundario.

Yo: ¿Qué formación tiene usted?

A: Yo soy ingeniero agrónomo y he sido profesor universitario. Enseñaba la especialidad de Producción Agrícola, en realidad de Agronomía. En el secundario, trabajé en la Nicola Pampa como profesor de la especialidad Agropecuaria, era un colegio pago, era un colegio que lo manejaba la Sociedad Rural Argentina. A ese colegio asistían chicos de la clase media alta y se los veía muy preocupados por el aprendizaje, había mucho trabajo. En los chicos se veía que había mucho interés. Esto fue en los años 1990, '91, '92. Acá en Córdoba, hace como 13, 14 años que estoy trabajando como profesor. Cuando entré, allá por los años 1998, veía chicos con mucho interés por aprender, por descubrir, tenía muy buenos alumnos. Más o menos comienzo a ver el deterioro a partir del año 2003, en ese momento se acentúa el abandono, o sea, ya no se puede encontrar un chico bueno, que sea buen alumno, muy esporádicamente.

Yo: ¿Está hablando de la misma escuela?

A: No, de diferentes escuelas. Incluso, yo notaba en otra escuela, no en esta –no en el 14–, sino en el 124, en un barrio de acá de Córdoba que se tipifica como barrio marginal, había un grupo de estudiantes que eran muy buenos. Esto fue hace diez años. Yo pienso que estos chicos deben haber seguido la universidad. Sin embargo, en esa misma escuela, en la cual continúo, ya no hay el mismo material humano, ha bajado muchísimo, se ha deteriorado tanto. Hoy es un colegio sumamente violento, hay algunos que cometen delitos. Algunos alumnos han acudido con armas de fuego.

Yo: ¿En qué barrio es?

A: En barrio Coronel Olmedo. Yo sigo ejerciendo la docencia en ese lugar, pero hay un entorno muy violento.

Yo: ¿Hace cuántos años que está en este colegio?

A: Hace diez.

Yo: ¿En ese tiempo notó cambios?

A: En este 14 he visto más bien una evolución. Teníamos alumnos muy violentos antes, como malas personas, digamos. Eran agresivos, rompían las cosas, te podían dañar el auto. Eso se ha mejorado mucho. No sé por qué, pero se ha mejorado mucho. Ha cambiado mucho, y se tiene chicos buenos, sin problemas de conducta; chicos que te obedecen cuando le hablas en el aula, pero que no estudian.

Yo: ¿Siempre ha tenido los mismos cursos? Porque los cursos altos se dice que es mejor el comportamiento...

A: No, he tenido primer año. Ahora tengo cuarto, quinto y sexto. Ya no sé cómo serán los primeros. Generalmente he trabajado con cursos altos.

Yo: ¿En estos grupos altos también mejoró la conducta?

A: Sí, en este colegio. Pero en el Coronel Olmedo ha involucionado, ha ido para atrás.

Yo: ¿Tiene alguna idea de cuál puede haber sido el motivo de la mejora en este colegio?

A: Acá ha mejorado mucho, me parece que por la presencia de un director varón. Además, cuando ha tenido que expulsar a alumnos que eran negativos, los ha tenido que separar de la escuela, entonces se ha ido limpiando un poco de esa contaminación. Estos chicos, de repente, muchos se abstienen de hacer actos vandálicos o actos de mala conducta porque ven que ha habido una sanción disuasoria que los ha separado, entonces no quieren perder la escolaridad. Y otro al no existir el elemento provocador, el líder negativo, simplemente no sienten ganas de hacer violencia. No se ven influenciados por otros, por malos elementos. Entonces, al limpiarse un poco eso, los otros tipos, los otros chicos, mantienen su nivel, aunque el nivel educativo, el nivel de aprendizaje ha bajado mucho.

Yo: ¿Y hay algo dentro de su materia que usted siente que se enganchan los chicos? ¿No sé, ya sea la parte de huerta, la parte teórica...?

A: Claro, a ellos les gusta más la parte de huerta, la parte práctica, ellos siempre piden ir a la huerta, ir y trabajar y hacer y estar en la huerta.

Yo: ¿Y trabajan?

A: Sí, sí, trabajan, sí, sí. Es una actividad manual que sí les gusta.

Yo: Yo no entendí una cosa, ellos se interesan por la huerta, me pareció que usted comentaba que ellos están desinteresados.



A: Claro, cuando uno da clases teóricas, ahí es donde encuentras que no tienen interés, no escuchan. Tengo que estar interviniendo a cada rato para llamarles la atención, captarle la atención, no se trata de llamarles la atención gritándoles, sino captar la atención para que ellos te atiendan. Por momentos lograste la atención y de repente ya se distrajeron, ya están charlando entre ellos, ya están en otra cosa.

Yo: ¿Y en la huerta cómo es?

A: En la huerta, mirá, es muy relativo porque no tenemos herramientas. Entonces hay un pequeño grupo que tiene herramientas y ese grupo trabaja, mientras los otros están a un lado charlando.

Yo: ¿Y al grupo que le tocan las herramientas trabaja o no trabaja?

A: Sí, sí trabaja. Hay ciertos grupos que no tienen interés en trabajar, pero bueno, esa es la excepción. Hay grupos a los que les gusta trabajar, que son muy comedidos, que se enganchan, que siempre están dispuestos; y hay un pequeño grupo de tres o cuatro alumnos y alumnas que no se integran.

Yo: ¿Pero la mayoría trabaja bien, atiende, se interesa...?

A: Sí, la mayoría tiene interés porque quieren la nota, bueno, tienen interés.

Yo: Yo los veo que disfrutan la huerta.

A: Sí, cuando ven que brotó una planta es como que se enganchan, como que les gusta, ¿viste? Cuando ven que brota vida... jajaj

Yo: jajaj, bueno, yo creo que todos nos enganchamos con esas cosas, ¿no?

A: Sí, sí, los seres humanos somos así.

Yo: Yo lo que trato de ver con mi trabajo es qué medio de comunicación habitualmente usan los chicos: la computadora, el móvil, la tele, la PlayStation. ¿Usted más o menos conoce los gustos de ellos?

A: Sí, sí, yo tengo un hijo chico, así que sé qué les gusta a los chicos.

Yo: ¿Es de la misma onda de estos chicos?

A: Sí, sí, es de la misma onda. A mi hijo le gusta todo lo que es electrónica, luces, todas las Play que hay, todos los juegos que hay interactivos: en Internet, en la computadora, todas esas cosas, Pero, acá no tenemos muchos medios. La sala de computación está cerrada casi no se usa. Por lo menos yo con mis alumnos no tengo acceso. El móvil es un elemento que hay que estar controlando constantemente, porque molesta, ponen música... generalmente música ponen...

Yo: ¿En la huerta también molesta el móvil?

A: No, en la huerta no. Ahora, no sé por que estos dos cuarto no tienen celular... no lo usan, no sé... Pero en otros cursos uno tiene que estar diciendo paren la bulla, apaguen el celular.

Yo: ¿Y la televisión?, ¿qué supone que ellos consumen?

A: Eso no te podría decir, qué consumirán de televisión... no sé...

Yo: ¿Qué programa les gusta, qué música?

A: No sé... debe ser la música de cuarteto, no sé... Lo que sí, son muy futbolistas, andan siempre con ese tema... si no son de Belgrano, son de Talleres.

Yo: ¿Le interesaría o le parecería útil incorporar en su materia algo de medios de comunicación?, ¿le parece que podría resultar para algún aspecto de la materia?

A: ¿Qué medio?

Yo: No sé, un cañón, un video...

A: Ah... jeso sí! Uh... sí, sí...sí, sí.

Yo: ¿Para qué contenido se supone que eso podría servir?

A: Uhhh, por ejemplo, a mí me gustaría mucho usar el cañón. Yo tengo un proyector. Y a mí me gusta mucho, también, todo lo que es cine, interactivo. Yo, particularmente, tengo todo el equipo de cine en mi casa. Tengo todo, incluso el aparato estéreo. A mí me gusta, y me gustaría usarlo en la escuela, para mostrar cómo se manejan cultivos en otras zonas, en otros países. Tener material de información, videos, películas. Sobre todo cómo se trabaja en huertas, a veces con mayores limitaciones, con menos cosas, se hacen muchas más cosas en otros lugares que acá. Acá es una tierra bendita, donde llueve y crece todo. En otros países no hay ni lluvia ni obtienen tanto rendimiento, mejoras genéticas. Entonces me parece que la misma necesidad hace que el hombre sea creativo, cuando tiene todo, es un recolector: busca, es más cómodo. Tener todo no te despierta la creatividad.

Yo: Entonces, mostrar este tipo de contenido que usted está comentando a través de los medios ¿para qué serviría?

A: Serviría muchísimo, porque el alumno podría comparar, qué es lo que tenemos acá y qué es lo que hay allá. Que este no es el único mundo, si no que hay otro mundo, hay otras fronteras, hay otras formas de producir, otras formas de enriquecerse. Entonces cómo se crea, cómo se fabrica, cómo se investiga, y con todo esto, poder comparar, ¿no? De repente, los de acá somos más afortunados que los de allá, o los de allá son más afortunados que los de acá.

Yo: ¿Se puede pasar un video de eso acá? ¿Lo pudo hacer alguna vez una experiencia? ¿Hay aparatos?

A: Bueno, mirá, yo tuve la suerte de que siempre muchas cosas de mi formación fueron eso, no solamente los libros, sino la información, el cine, los documentales, y eso me gusta mucho.

Yo: Claro, pero eso como hobby, como gusto personal.

A: Claro, pero desde chico, porque cuando era chico veía eso, y es como que lo que uno va viendo desde chico es como si fuera sembrando algo.

Yo: ¿Cuándo era chico tenía un cine cerca?

A: Claro, yo soy peruano. Mi padre trabajaba en una empresa hidroeléctrica, como decirle Epec acá. Esto era en Lima. En esta central, nos daban casa, hasta jardinero teníamos. Y, de tanto en tanto, la misma empresa nos traía a una persona que proyectaba cine, tenía todo: proyectores, todo. Entretenía a todos los chicos y nos pasaban películas relacionadas con la energía eléctrica, eólica, todas las formas de energía. Entonces íbamos todos los chicos, y a mí era a uno de los que más me gustaba, me enganchaba. A mí me parece que si a los chicos se le lleva esa información se los puede cultivar. Como dicen, una foto dice como mil palabras. Entonces, ver figuras interactivas, cine, paisajes, el mundo (que es mucho más grande que el mundo que tenemos). Entonces hacer que los chicos se proyecten más allá que ansíen conocer ese mundo.

Yo: ¿Y qué faltaría acá en este cole para que usted pudiera pasar estos audiovisuales?

A: ¿Qué falta acá? Acá falta todo. Acá se vive un clima de inseguridad, para usar los proyectores, a veces no están disponibles, porque están guardados. Como uno da horas cátedra, estas tres horas hasta, y para tener el proyector vas a estar una hora, dos horas, y después cuando quieres pasar ya se te pasó el tiempo. Cuando todo está listo para proyectar tienes media hora y tienes que irte, porque tienes que dar clases en otro lado, o tienes que cambiar de curso. Entonces, no se puede, los tiempos no te dan. No hay un personal que

uno pueda decirle que necesita el proyector y que se encargue de ponerlo, entonces uno vaya con un grupo de alumnos y todo esté listo, sólo haya que decir: “Poneme este disco, este DVD”. Así, uno acomoda a los chicos, les informa qué van a ver o se elabora una ficha de trabajo, para que los chicos vean la película, puedan observar y resolver una grilla. Para hacer esto, para mí, me resulta muy difícil, porque sería yo solo, y a eso hay que hacerlo entre dos o tres personas: una que me prepare el cañón, el escenario, la pantalla. A veces no hay electricidad o uno no sabe cómo funciona, si va por la computadora o con un DVD... o sea, hay una serie de dificultades... Entonces el cañón solamente se puede usar para un evento. De repente uno está cuidando a los alumnos y alguien te golpea el cañón, o se estropea, se pierde, o se desaparece algo. No están las condiciones.

Yo: ¿Y para pasar un DVD en la televisión, qué dificultad hay en el colegio para hacer eso?

A: Eso lo hemos hecho varias veces, pero uno se encuentra con dificultades como por ejemplo que no hay adaptador, o el enchufe no funciona o hay que correr una serie de cosas porque hay cosas amontonadas ahí. El año pasado había una especie de armario ahí que había que correrlo.

Yo: Claro, situaciones que implican tiempo.

A: Claro, implica tiempo y se convierte en algo pesado; aunque sería mucho más fácil, ¿no?... en lugar de estar hablando, charlando y escribiendo en el pizarrón, esto sería mucho más fácil, pero tendría que haber una sala disponible para eso, donde uno vaya y esté todo listo, con la seguridad de que los chicos no vayan a romper nada.

Yo: Si estos elementos estuvieran disponibles, ¿usted considera que se podría incorporar esto como algo habitual en su materia, semana de por medio?

A: Mirá, yo no diría que sólo en mi materia. Yo diría que la escuela debiera destinar un tiempo de la semana a esa actividad, que no sea una actividad de un solo profesor, sino que sea una actividad de política educativa.

Yo: ¿Se refiere a usar medios de comunicación?

A: Claro, que una vez por semana se destine, por ejemplo, a ver una película, cualquier actividad audiovisual. Que la escuela incluya dentro de la currícula esto, que no sea una cuestión asilada que lo haga un profesor de vez en cuando, porque ya te digo que el profesor solo no lo puede hacer. Tendría que ser una política educativa. Que se baje una directiva desde el gobierno y que se diga que una vez a la semana se va a proyectar una película educativa, política, una de tipo relajante, un musical, cualquier tipo de película, que haga variar un poquito la vida cotidiana del alumno.

Yo: ¿Usted no cree que hay una mirada peyorativa sobre este tema de usar los medios: el profe no quiere dar la clase, entonces los hace ver películas...?

A: Sí, sí, sí, eso, eso. Eso es lo que me parece.

Yo: Entonces muchos profes se inhiben de pasar estas cosas o temen ser mirados peyorativamente, no sé... se lo pregunto...

A: Sí, sí, sí, eso sí, yo creo que esa es la mirada que hay, la mirada que tienen los políticos de la educación: usar los medios audiovisuales es relajante, es perder el tiempo, es un profesor chanta que no quiere hacer nada, que como no quiere dar la clase, les pasa una película a los chicos. Sí, algo de eso puede haber... si es una cuestión de parte del profesor. Pero si hubiera una política reglada, organizada, esto no tendría que ser así, es por esto que digo que tendría que establecerse desde arriba. Por ejemplo, si un director dice que él quiere que en su escuela los días viernes se proyecte una película, y se junte a todos los chicos. Pero de repente desde arriba, desde inspección le tiran las orejas, “no, usted está perdiendo tiempo”. Por eso también, pienso que tendría que haber un poco más de libertad, más autonomía de los directores de ejecutar una política educativa de acuerdo con el ambiente social, de acuerdo con una mirada del ámbito que nos rodea. Este es un ámbito que está un poco aislado del centro de Córdoba, donde está el movimiento social, o le hecho de que los chicos no tienen acceso fácilmente para ir al shopping a mirar 3D, con HMI, bueno, acá en la escuela les podríamos mostrar eso, estos medios tan hermosos que son, tan desarrollados, tan perfectos. Por qué inhibir o dejar de lado el hecho de que los chicos puedan tener acceso a esto, que sus medios económicos no les permiten. Yo creo que esto no es demagogia.

Yo: Además, los chicos hoy están atravesados todo el tiempo por la tecnología, si no es el video es Internet, la foto en el móvil, los programas de televisión que ellos están super enganchados. Usted, sabiendo que los chicos pasan tanto tiempo con los medios de comunicación ¿qué piensa que puede hacer la escuela con eso?

A: La escuela debería educar con eso. Educarlos a usar esos medios, bien. Porque también en esos medios de comunicación mal usados, se pasa pornografía, la pornografía infantil, la pornografía de todo tipo. Muchos chicos les pasa que entran a Internet, como me ha pasado a mí con mi hijos, que es chico todavía, y entró a internet y miró una serie de cosas pornográficas. Entonces, a partir de ahí, nosotros pusimos una clave para entrar a Internet.



Yo: ¿Usted le pide para su materia a los alumnos que traigan información bajada de internet?

A: Sí... pero he visto, antes de ayer lo he hecho particularmente, que los contenidos de Internet no alcanzan, son muy elementales, si bien es cierto que hay alguna información, son muy generales. Para los alumnos, si es una materia de ciencia, no les sirve mucho.

Yo: ¿Qué trabajo les ha pedido usted, por ejemplo?

A: Por ejemplo, si les pido algo de producción hortícola, es muy generalizado lo que viene de hortalizas. No incluye nombres científicos. Entonces, si uno usa ese material, hay que completarlo con otro material un poquito más científico, más técnico, que está en los libros, que está en las publicaciones científicas. Lo de Internet sirve, pero no es tan preciso. Es más general, no es tan técnico.

Yo: ¿De todos modos usted pide que busquen en Internet?

A: Últimamente no he pedido. Este año no.

Yo: ¿Usted le da los contenidos?

A: Sí, se los doy yo. A veces, si no tengo libros, trabajo con los de la biblioteca. Y si no los tienen, los compro yo y de ahí saco. Además, tengo mis propios libros, entonces voy compilando un poquito de cosas, bajando y adecuando de acuerdo con la edad, porque hay veces que son contenidos muy elevados, son técnicos pero de otro nivel. Entonces no va a llegar a los chicos, entonces se acomoda, se los acondiciona para que llegue, pero que

tampoco se desperdicie el contenido técnico de esa materia, que les llegue un poquito. Tampoco decir: “Esto es muy técnico, muy elevado, no se les da, no” que no la conozcan. Uno no debe llegar a eso, porque hay cosas que se tienen que conocer y se tienen que saber, y bueno acomodarlo, adecuarlo a su nivel de aprendizaje, a su nivel de captación.

Yo: Para terminar, me quedé pensando en la docencia... ¿cómo ve posible la relación con los chicos usted?

A: Yo pienso que los chicos vienen muy contaminados de afuera, incluso contaminados por una mala información que se les da desde afuera de qué es lo que tienen que esperar de la escuela. Hay todo tipo de docentes, ¿no? Pero muchas veces, los docentes son agredidos por los chicos. Los chicos son muy irrespetuosos, muy agresivos y, generalmente, el docente se ve atacado. Los amenazan con agredirle su auto si no les ponen una buena nota. Entonces, se vive a veces esa situación muy fea.

Yo: ¿Por qué dice que vienen con una mala información?

A: Vienen del contexto social, incluso del contexto político, desde donde se hace una bajada... donde el chico viene mal predispuesto. Piensa que la escuela es su refugio y que le tiene que solucionar sus problemas, donde él no tenga que esforzarse en lo más mínimo. Si se les exige aprendizaje, lo toma como que uno los está agrediendo, como que está invadiendo su intimidad, su deseo, (jajaa)... “¿Cómo me vienen a imponer cosas? ¿Cómo me vienen a imponer que aprenda física, matemática, química, literatura? ¿Quién es usted para que me imponga estas cosas?”. Por todo esto, se hace un poco difícil la tarea docente. Ya no es el alumno receptivo de antes, que entendía que necesitaba saber física, química, matemática, para comprender mejor el mundo que lo rodea. Yo doy física en otra escuela, doy la parte de electricidad, y para hacerles entender a los chicos que hasta para pasar un

cable hace falta entender la electricidad, la resistencia del material conductor influye en el flujo de la corriente eléctrica, y si uno pone un alambre muy delgadito en una conexión eléctrica, puede producir un cortocircuito o un incendio, entonces tiene que poner alambres más gruesos. ¿Por qué esto? Porque si uno tiene su casa y quiere hacer su conexión eléctrica y viene el electricista y le pone unos cables finitos, usted puede decir que eso está mal. No es todo promocionar con una nota, porque la nota no significa nada, la nota no significa que el chico aprendió. Una nota de repente obedece a una demanda social o una demanda política o una bajada de línea que indica que no hay que tener desaprobados, y hay que aprobarlos. Y, uno los aprueba a los chicos sin saber. Y no le hace un daño al chico, sino a toda la sociedad. A veces pienso que de acá a diez o veinte años cuando estos chicos sean padres (muchos ya son padres, con 16 años ya son padres), ¿qué país vamos tener con chicos así?, ¿qué ciudadanos? Yo creo que no es tarde para despolitizar la educación, que sea una política educativa a largo plazo, independiente de los partidos políticos del momento.

Yo: Profe, muchas gracias por su tiempo.

## **ANEXO II**

A continuación presentamos dos entrevistas en profundidad que fueron hechas a distintos grupos de alumnos durante la segunda etapa de campo, años 2010 y 2011. Seleccionamos algunas entrevistas que están citadas dentro de esta tesis.

### **ENTREVISTA A UN GRUPO DE ALUMNOS**

**Eugenia, Gabriel, Sonia, Valeria, Patricia**

**15 de mayo del 2011**

Yo: Para empezar, ¿quería saber cómo están acá en el cole en cuarto año?

Eugenia: Mal.

Gabriel: ¿Por qué mal?

E: Yo le contesto primero, jajaj, yo tengo una enemiga la cabra, a la cabra la odio, mire lo que me hizo la cabra con los cuernos.

Yo: ¿La cabra? Y ¿dónde estaba la cabra?

Valeria: En la huerta.

Yo: Ah, ¿hay una cabra?

E: Sí.

G: Cabra dogmatica.

E: ¡Callate!

Yo: ¿Una cabra qué?

G: Orgánica... algo así.

Yo: ¿Orgánica?, jaa...

V: ¿Orgánica?, jajaja...

G: Doméstica.

V: Dogmática.

G: Dogmáticaaaaa

E: Domestica, ¡domesticaaa!

G: Ahhh ¡doméstica!

E: callate, callate.

Yo: Hablen de uno, sino no entiendo nada... A ver ¿que decian de cómo estaban en el cole ahora en cuarto?

G: Eso pofe, desde las siete y media estamos acá.

E: Viste que tengo razón.

Patricia: Hasta las seis y media estamos aca, y no es asi.

V: No es así.

G: Me fui a bañar y me vine, porque estaba todo sucio.

Yo: Bueno, hoy es un día especial, pero en general como se sienten, sacando la situación de hoy.

V: Y si es lo mismo.

P: Si nunca salimos temprano, lo feo que hay es la especialidad.

G: A mi no me gusta la especialidad, pero es lo que hay.

E: No sé qué, se piensa que nosotros vamos a construir alambre, vamos a limpiarle la caca a los chanchos, que le pasa a los profesores hoy en día, ¡están locos, yo voy a ser cana, para que mierda me hacen hacer esto.

G: Dijeron instalaciones, dije “bueno mortal van a enseñar a hacer instalaciones de cable, toda esa gilada”, instalación para construir cerco, ¡todo eso era!, ¡de cara!

E: ¡Para el campo, de campo!

G: Instalaciones para cabra todo eso...

Yo: ¿La parte eléctrica te imaginaste?

G: Sí.

(algo parece que dicen de informática)

Yo: ¿Bueno, informática este año no tienen?

E: No, ojala tuviéramos informática.

G: El año que viene tampoco.

P: Nos dijo Rodrigo, que le digamos al director que nos den informatica.

Alguien: Y ¿vamos a decirle?

P: Vamos a tener que venir un dia mas, los jueves o los viernes.

V: Noooo...

E: Y bueno que...

G: El jueves que salimos a las cinco.

Yo: Y ¿por qué quieren tener informática?

E: Y porque estamos mortal el software.

P: Es más interesante eso.

Yo: Y ¿por qué te parece más interesante informática?

P: Porque es algo que te sirve, en cambio eso de los chanchos... ¿para qué?

G: Todos quieren ser policia.

Y: Y ¿en qué te sirve informática?

P: Por ejemplo si quieres trabajar en una empresa, te piden sí o sí algún curso de computación.

Yo: Aja...

G: Yo voy a ser programador, algo así.

Yo: ¿Analista en sistemas?

G. ¡Eso!

E: ¿Analista en sistemas?

G: Está feroz.

G: Para arreglar computadoras, ¡todo eso!

E: Cállate.

Yo: Y ¿vos usas habitualmente la computadora?

G: Siempre, la apague así nomás, me olvide, me agarró un venenón y no prendió más después, jajaja, cuando la prendí me pedía la contraseña, una cosa así...

Yo: ¿Acá en el cole o en tu casa?

G: En mi casa, así que no se que hice después que entré, y guarde todas las cosas en un pendrive...

Yo: ¿O sea que te das un poco de maña, sabes un poco?

G: Sí, pero más o menos.

Yo: Y ¿la usas para escribir el word o el excel?



G: No, el excel casi nunca, el word sí, cuando vamos a buscar información para el colegio, o sino si estoy aburrido para sentarme a escribir.

Yo: y ¿qué escribir?

G: Cualquier cosa, mi nombre, cosas que tengo escribas.

E: Cartitas.

V: Cartitas de amor

E: Para la Sonia.

Yo: y ¿están todos de novios acá?

V: Yo no, la Sonia tiene como cien candidatos y no se queda con ni uno.

E: Y uno de primer año que le tira besos, jajaja, el Bruno...

G: Ah ¿el Bruno?

V: Si es un nene.

E: Tiene trece años.

Yo: sí, pero vos estabas de novia, el año pasado que me comentaste?

E: Sí, ¡pero fue una cornuda! uuiiii...

G: Yo ya sabía.

E: Y ¿por qué no le dijiste? que vos no nos creía a nosotras

G: Si se lo dije “el Martin estaba en la matine con una chabona que no eras vos”, jajaja..

E: Jajaa...

G: Bueno, esto y el otro, y al año se entero que la estaban gorriando.

Yo: bueno ¿pero estaba de que forma, puede estar charlando?

E: Yo lo vi en le barrio cuando estaba apretadazo con tres minas.

V: Yo lo vi en los corsos también con una mina.

E: Y qué si vos estabas con él.

V: No, estaba la Camila, yo no estaba con él.

E: Y qué al otro día volviste con él, si al otro día volvió. Si yo le dije que era una cuernuda, y al otro día volvió.

Yo: Bueno, ella lo queria...

E: Y volvio, ¿qué onda con vos?

V: Yo pregunto si es joda o no es joda, pero si te dicen que sí...

E: Y bueno, primero le pego bien en los huevos y después me voy.

V: Bueno, pero no se lo va a sacar de un dia para otro de la cabeza.

E: Qué me importa, pero no lo quiero ver más, yo nunca fui cornuda en mi vida.

P: No se sabe, mi amor, te enteras tarde.

E: Yo si se, me entero tarde pero me entero, así que qué.

Yo: Bueno, pero ser cornuda no habla mal de una, habla mal del otro. Es una idea que tengo, si estas en pareja con alguien, y esa persona te pone los cuernos queda mal esa persona, no una.

E: Quedo mal yo. Porque soy una cuernuda, no el otro, los hombres nunca quedan mal, las mujeres quedan mal.

P: Sí.

Yo: ¿Ah sí?

P: Sí, porque es una loca, que esto que lo otro, los hombres nunca.

V: Las mujeres sí quedan mal.

Yo: ¿Una loca?

G: Y las mujeres gorrean a los hombres.

E: Despues se quejan de nosotras.

V: Los hombres nos gorrean a nosotras.

Yo: Pero ¿ustedes piensan así?

Sonia: No es así.

V: Sí, sí es así.

P: No, no.

Yo: Y ¿vos Gabriel tenes novia? Jajaj,

G: No.

V: ¿Cómo que no?

Yo: Gabriel se ve muy buen candidato chicas eeehhh...

P: Sí, aparte es muy inteligente, le gusta estudiar.

G: Sí, me estoy sacando siete, tengo dos diez nomas.

E: Yo tengo tres diez yo.

Yo: Pero ¿en general este grupo es de buenos alumnos?

G: Hice el trabajo de ingles con ustedes.

V: Pero yo también te ayudaba.

Yo: El año pasado que me acuerdo que eran un grupo diferente todo el curso, ¿lo extrañan a ese grupo?

G: Yo sí.

E: Sí.

V: Era mejor el año pasado, ahora no porque están... jajaja

Varios: Jajajaja

Yo: Yo las grabaciones no las muestro, ni la de los otros a ustedes, ni la de ustedes a otros.

V: listo profe, no porque nos juntaron con otros, el año pasado por lo menos... o sea a fin de año no nos hablamos nosotras, pero sino nos hablabamos todo el curso.

P: Por ejemplo el año pasado, la mayoría de los chicos, de las chicas, que iban con nosotros, no se drogaban, no fumaban, no tomaban, nada, y ahora en cambio las que nos juntaron del otro grupo, del otro curso al curso nuestro, agarran se drogan, fuman, se chupan, y eso.

V: Salen todo

P: Y no es así, porque al final van a terminar todos en lo mismo.

Yo: Pero ustedes no, ¿o qué se van a contagiar dicen?

Alguna: Nooo, pero...

P: Nosotras no nos juntamos con ellas, pero si nos llegamos a juntar, yo creo que terminaríamos en lo mismo.

G: Sí, porque te dicen maricon, todo eso.

V: Y te empiezan a convidar cigarrillos.

Yo: Pero ¿hay mucha droga entre ustedes?

P: Sí, en todos lados.

Yo: Y ¿de que droga hablan?

V: De porro.

G: De porro y faso.

P: El porro es lo mas común.

V: Sí.

G: Los otros días en la casa de un amigo, habian armado ahi algo con talco, y después llego el otro y dijo “che gordo porque no me llamaste”, y era talco lo que habian hecho los giles.

Yo: Asi que hay mucha droga dicen, y ¿cuándo fuman por ejemplo?

G: Mis amigos fuman por diversion.

P: Las chicas estas de las que estamos hablando, le dicen a los profes “profe, me fume un fasito antes de entrar al colegio”.

Yo: Y ¿es verdad?

P: A lo mejor.

V: Nunca se sabe.

Yo: Bueno en eso del faso no se sienten comodas, ¿pero en otras cosas si?

V: Nooo, son barderas.

P: No, son muy quilomberas.

V: Ahi nomas es a las trompadas.

Yo: Y ¿es con las chicas nomas de quienes hablan?

P: Sí, ahora los problemas son mas entre chicas que entre chicos.

G: Yo nunca me peleo, porque se ofenden por cualquier cosa, y yo no, me rio, el otro dia me pego un trompadon y yo me largue a reir, encima me dolia la costilla, y era el Grindo, “mira si me coy a pelear con vos”...

Yo: yo me entere con una profe que hubo un problema con una compañera, la Carla, que alguien le habia mandado un mensaje a ella que era como una amenaza...

V: Ahhh sí.

E: Sí, que le iban a mandar un cajon, porque no iba a estar viva.

V: Aparte de eso, porque son así ellas, cualquier problema que tienen... ahi nomás.

Yo: ¿Ustedes hablan de este grupo o el de las chicas del fondo?

P: Es que el grupo de nosotros, somos nostras cuatro nomas

Yo: Y ¿con Carla con ese grupo no?

P: No.

Yo: Y ¿con las chicas del fondo?

P: Menos.

V: Sí.

P: Ahora estamos empezando...

V: Son más rescatadas, como la Agostina, como la Nadia, como esas.

P: No son tan humientas así.

Yo: Y ¿cuáles son? ¿El grupito de la Carla? Es ella y dos más nomas.

V: Sí, se hacen las humientas.

P: Se hacen ver mucho porque dicen “sí, porque yo me junto con la banda de no se quien”.

E: Con el Cesar el Pirata, ajajaja...

Yo: Es que yo con la Carla me cuesta verla grande ahora, porque yo la tuve cuando ella era chiquita así, y era muy amorosa, muy dulce, pero era mas chiquita, si todavia le digo Carlita.

V: Pero ahora son las mas humientas.

Yo: ¿Pero la Carla es tranqui o no?

V: No, no tanto.

E: Me busca bardo a mí.

V: Si a ella.



Yo: Ahhh.

E: Yo no quiero quedar como una cagana, pero no quiero que me cambien al 24, porque me dijeron que si hacia una cosa más me iban a cambiar al cuarto “B” o al 24.

G: Al 24, jajaja

Yo: ¿Una cosa más? Por qué? Qué cosas venias haciendo?

E: Porque tuve problemas con la de cuarto “B” y me llamaron a mi y a ella.

Yo: Y ¿qué problema tuvieron con cuarto “B”?

V: Ninguno, van a inventar.

P: La otra vez pasamos asi, y veníamos por la ciclo via nosotras, ibamos para alla, y ellas venian para acá, y yo no me iba a correr de la ciclo via para que ellas pasaran, no me iba a meter en lo yuyos yo, porque ellas venian del otro lado, entonces yo me quede ahi y vino la Juana y me empujo; y ahi empezó el problema. Entonces yo entré al colegio los otros días, y la empuje a ella, y le puse en hombro fuerte, la empujé a ella, y ella fue y le contó a Juan, y cuando ella me empujo yo no le dije a Juan, entonces quedamos como las que empezaron fuimos nosotras...

Yo: Juana, ¿la rubiecita? Jajaja no es que me cuesta verla...

P: Uiiii.

E: No profe, no es asi.

Yo: No claro, seguro, seguro, pero bueno es otra situacion, yo entiendo lo que dicen. ¿Pero Juana era del grupo de ustedes antes?

G: Sí, eran amigasas, después en la última choripaneada se hicieron amigas si ustedes no se hablaban antes.

Yo: Ah, ¿no se hablaban antes?

E: Con ella nosotras no nos hablamos, con la Sonia sí. Nos juntábamos la Sonia, yo, la Vicky.

V: Al último dejaron de hablarnos ellas.

G: Sí, tenes razón.

V: Pero con la Juana, estábamos nosotras tres...

Yo: Pero ustedes se pelean y vuelven a ser amigas después. Pero a ver Patricia, con la Juana ¿había pasado algo antes o fue simplemente por ese empujón en la ciclo vía?

E: A la Patricia la envenenaba, porque la Juana estaba en la casa de ella, vio, y quería mandar en todo.

P: Estábamos en mi casa, nos habíamos para despedir el año, todos los compañeros del año pasado en mi casa, y la Juana se hacía la que mandaba en mi casa, y a mí no me gusta que nadie mande en mi casa, todos hacen lo que tiene gana, entonces ella se puso a hacer la mala ahí.

V: No, pero siempre había que hacer todo lo que ella decía.

P: Después llegó la prima de ella y fue peor todavía.

Yo: Pero ¿qué querían hacer que ustedes no querían?

P: Por ejemplo a ella le gusta reguetton que esto que aquello, y nosotros queriamos bailar, queriamos escuchar cuarteto, y ella “no pongan, reguetton”, para bailar ella sola y hacerse ver enfrente de los chicos.

V: Y tiene novio encima.

Yo: Y ¿baila lindo?

Varias: Jajajjaa...

Alguna: no, jajajaj.

Yo: Bueno, de ahi que venia tu enojo con ella, ya cuando la viste en la ciclo via ya no la veias tan como amiga.

P: Sí, pero ella como se juntan ahora con la Claudia, esa, que supuestamente es la mas mala del otro curso, entonces ella agarra y se hace la mala, y viene y nos mete pecho a nosotros, y yo no me voy a dejar meter pecho por ella!

G: Uuuu, igual que Chelo.

V: Uuuuu...

G: Para que le voy a pegar.

E: Pero se hace ver, porque sabe que lo va a defender Carnero, porque Carnero no le gusta que se abusen con él, por eso lo va a defender Carnero, sino no lo defiende ni bosta.

Yo: Aparte son reamigos, y Carnero es muy alto.

E: Como Chelo.

Yo: ¿Por qué le dicen Chelo?

E: Tiene un cabezon asi, ¿usted buscó la definición?

Yo: No.

E: Bueno.

Varios: Jajajja...

Alguien: ¿Qué difinición?

E: No sé, una rama de un arbol creo, que tiene una cosa así, le pusieron Chelo por la copa, una cosa así.

Yo: ¿Pero tiene la cabeza tan grande Luis?

E: Él no sabe la definición de Chelo, tiene un cabezon asi, ayer lo estaba viendo en mi casa, porque yo vivo con él ahora. Y yo lo miraba desde la puerta, yo estaba en la cocina y el estaba en la puerta, yo lo que veia era una cosa asi, y abro la puerta y la mitad de la cabeza de Chelo la otra mitad para el otro lado.

Varios: Jajajaaj.

P: ¡Estás exagerando!

Yo: Es que es muy bajito, no es que sea tan cabezón.

E: Es como la melena de él, parece un micrófono.

Yo: Bueno y volviendo al tema del colegio, ¿me decían que estaban aburridos algo así?

E: Sí, aburridos.

G: Es que mucho campo, te cansa.

E: Muchas materias además.

C: Muchas horas

G: Aunque fueran muchas materias me gustaría, pero son las materias

E: 37 horas a la semana tenemos de colegio.

Yo: ¿Pero pueden ser horas que les interese o no?

E: Que me va a interesar, para ser cana nomás, para ser puta no quiero venir al colegio.

Yo: A ver para, hay varias cosas que quiero preguntarles, vos empezaste a hablar de los profesores Patricia, ¿qué decías?

P: Que dictan mucho los profes ahora.

E: Dictan como si estuvieses en la universidad.

P: Hoy el profesor nos estaba explicando dice que empiezan a hablar, hablar, hablar y tenes que empezar a tomar nota, y bueno aca es lo mismo ellos te dictan y no te dan tiempo de escribir todo lo que dictan.

Yo: y ¿todos los profes te resultan así?

Varios: nooo...

G: El Dario nomas.

V: El Antonio.

E: La Paola no dicta, el de introducción a la tecnología no quiere escribir, es más vago el profesor, entonces dicta, encima tiene una voz medio chiquitita, así... como de un bebé...

Yo: Bueno, y ¿qué hora les gusta?

E: La de la Paola, nunca dicta, me gusta a mi, biología

G: Gimnasia.

Yo: Y ¿por qué les gusta?

E: esta mortal la de la Paola.

V: Vemos muchas cosas, hacemos...

P: No, a mi me gusta fisica.

V: Y física también.

E: Vola.

S: No, a mi biología.

Yo: ¿Fisica la da Marcos?

V: No, matematica, la da la Lali.

Yo: Y ¿qué tal es la materia?

V: Es linda.

E: Vola, yo me saque un dos.

Yo: Y ¿a vos Patricia por qué te gusta física?

P: Porque te da ejercicios, te explican bien.

Yo: Y ¿hay algun profe con el que se lleven bien?

P y V: Con la profesora Paola.

Yo: ¿Por ejemplo de qué charlan?

E: Que se yo la profe se presta para la gilada, está mortal.

Yo: ¿Qué seria la gilada?

E: Hablamos de baile, de novio, de todo.

Yo: ¿Les da consejos,... las escuchas?

E: Se caga de risa con lo que le decimos, que sé yo.

P: No, la que nos da consejos es la Moni.

E: Ah, sí la Moni también.

G: Por eso a mi me gusta gimansia.

Yo: ¿Tienen educacion fisica?

E: Sí.

G: Feroz, la semana que viene empezamos afuera.

C: A mi me falta el electro.

G: ¿Te pidieron el electrofacecelograma? Jajaja...

Yo: Cómo es: ¿la vaca dogmática y el electrofacecelograma? Jajajaja...

Varios: Jajaja...

Yo: Bueno, retomemos lo que estabamos hablando recién, sobre los profesores, y ¿Ana Laura qué tal les parece esta materia que es ética, que trajeron las revistas los otros días?

G: Ana Laura está mortal, me gusta inglés.

Otro: Mmmhhhh.

Yo: Y ¿por qué te gusta inglés?

G: Está mortal, yo entiendo mucho ingles, porque me hartó con la play, y tac-tac es todo en inglés.

Yo: ¿Ah no me habias dicho nada de la play?



G: Pero ahora no juego casi nunca a la play.

Yo: Y ¿alguien juega a los videojuegos?

V: No, es una boludez.

G: Yo juego, pero ahora debo jugar dos horas a la semana, casi nada.

P: Mi hermano pasa horas con eso.

G: Antes estaba así.

Yo: Y ¿dónde puedo comprar un juego para ver eso, en la peatonal venden?

G: No, compro todo aca en este barrio, porque no voy a ir a cambiarlo al centro.

Yo: Y ¿qué videojuego te gusta?

V: De pelear seguro.

G: No, de aventura.

V: De auto, de futbito.

G: De aventura, no de futbito no, de aventura.

Yo: ¿De esos que vas manejando el auto?

G: Sí, sino el de guitarra.

Yo: ¿Ese como es?

G: Vos tenes que mirar y tocar, tiene notas y vos tenes que ir tocando.

Yo: Y ¿alguna vez has tenido una guitarra de verdad?

G: No, le pido a mi mamá, pero no quiere.

Yo: A ver de a uno, sino no los entiendo, ¿qué guitarra tenes?

G: Sólo la de la play.

Yo: ¿O sea que has tocado la guitarra en la play, pero nunca de verdad? Y ¿has tocado canciones enteras ahí en la play?

G: ¡¡¡síííí!!!, me hartó de tocar.

Yo: No me imagino ¿cómo es?

G: Es una guitarra así, que ahí salen cinco botones, y acá tenés para puntear... y cuando te viene la nota, porque son cinco cositos, verde, rojo, amarillo, azul y naranja. Te viene el azul, vos apretas el azul mientras apretas justo este también, así que tenes que estar tocando casi a la misma vez, punteando también.

Yo: ¿No es fácil o sí?

G: Más o menos, ya estoy acostumbrado ya. Lo bueno, es para canciones rápidas.

Yo: ¿La imagen te va mostrando donde tenés que apretar?

G: Sí, te viene el cosito donde justo tenes que apretar.

Yo: Ah, ¿o sea que no es de memoria?

G: No, vas imitando, es todo en ingles, porque es rock.

Yo: Ah ¿o sea que a vos te gusta el inglés también por eso? ¿No?

G: Sí.

Yo: Y ¿la otra materia de Ana Laura, la de ética, que tuvieron que trabajar la revista?

V: A mi no.

G: No, inglés.

E: Hicieron la foto para el dia del maestro, y parecia un nazi boludo.

Yo: ¿Quién?

E: La profe de ética.

Yo: ¿Por qué?

E: Porque tenia un naso así, se ve que tenía bigotes.

Yo: Jaja, Dios mio te miran todo...

V: No, pero le habían puesto los bigotes.

Yo: Jajaja, aah bueno.

E: Sí, tenia bigotes, era el duende ese.

P: El profesor Rodrigo estaba mortal

G: La Moni salia de mujer maravilla

E: Y todos estaban feroz y ella de duende verde. Ella habia preparado todo, y no podes ponerte de duende verde vos mismo. Y todos los demás estaban feroz menos ella, boludo.

Yo: Y bueno a ella le parecera gracioso, vaya a saber.

E: ¡Hay que asco decían todos!

Yo: Y ¿dónde las pusieron a esas fotos?

E: Por la pantalla esa.

Yo: Y ¿cuándo lo presentaron?

E: El dia del profesor.

Yo: Y ¿de los profes con cuál me dijeron que se sienten cómodos?

E: Con la Paola.

G: Con el Rodrigo.

Yo: Che bueno, y hablemos un poco de los medios de comunicación a ver, del móvil, ¿usan el móvil en la clase? porque yo veo que en las clases todo el mundo usa el móvil.

G: Yo no.

Yo: ¿Usan el móvil en la clase?

P: Yo sí lo trajera lo usaria, pero no tengo crédito.

G: ¿Para qué lo vas a tener?

E: Es que es aburrido no tener crédito.

P: Este es el mejro profesor Rodrigo.

E: Sí.

Yo: Sí, un dia me comentaban.

E: Sí nos insulta Rodrigo, “no te hagas la pelotuda”, “andate para allá”, “cerre la jeta”.  
Jajaja...

Yo: Entonces no entiendo, ¿les gusta que las traten mal?

E: Esta feroz.

Yo: Bueno chicas hablemos un poquito de los medios ahora, cuéntenme del facebook, ¿cómo lo usan?

V: Escribir en el muro, subir foto, etiquetar,

Yo: Y ¿son de subir muchas fotos?

S: Sí.

G: Yo subí una sola.

Yo: ¿La que usas en tu perfil?

G: Nooooo, pongo imagenes.

Yo: Ahh, ¿no una foto tuya?

G: Una sola vez la puse, la deje dos dias y la cambie.

Yo: ¿Qué pasó te dio vergüenza?

G: Sí, no me gusta poner foto.

Yo: Y ¿ustedes chicas ponen fotos en el perfil?

E: No tengo, la Valeria sí tiene.

V: Foto en mi telefono, pero en esa cosa no.

Yo: ¿No usas facebook?

V: No, yo me saco fotos con mi telefono.

Yo: ¿Vos Patricia usas el facebook?

P: Sí.

Yo: Y ¿qué escribir? ¿alguna noticia para los compañeros o los amigos?

P: Yo comento fotos de otros.

Yo: Y ¿se avisan de algo por facebook? ¿De alguna salida?

G: No, pero...

E: Mostrale esa.

G: Por el chat.

V: Está es mi mamá mi novia (me muestra fotos en el móvil).

Yo: Ah que linda la foto con la mami. ¿Y tenes hermanas y hermanos?

V: Sí, y este es mi novio!

Yo: Ah y ¿cuántos años tiene?

V: Diecinueve, ya cumple los veinte, y acá hay otras fotos con él...

Yo: (Me sigue mostrando fotos) ah que lindas! Y ¿esos ojos, son verdes?

V: Sí, me puse lente de contacto.

Yo: A mi me gusta mas tus ojos negros que son relindos. Y vos misma te la sacaste la foto?

V: Sí.

P: Yo me he sacado fotos a mi misma y me han salido medias deformes, jajaj

Yo: Y de la tele ¿cómo va Herederos? ¿Qué les ha atrapado de esa novela?

E: Que está feroz.

V: Todo.

Yo: Bueno, cuenten algo.

G: Hay un puto ahí.

Varias: Jajaja...

Yo: Ah sí, algo vi, es el hijo del dueño de las tierras.

V: Sí el hijo.

Yo: Y ¿de los Únicos que les gusta?

V: Todo.

E: Ese que dice “¿me estas jodiendo vos?”

Yo: Ah ¿es el actor Nicolas Cabré?

V: Y el otro también el Mariano Martínez.

Yo: ¿Pero porque son lindos, o les hace reír?

S: Porque nos hace reír, y porque son lindos.

Yo: Y ¿todos los días ven esas novelas, Los Herederos y los Únicos?

V: Sí, los Únicos sí, los Herederos no mucho.

Yo: Che y ¿de Internet sacan de verdad cosas para el colegio?

G: ¿Por qué no?



Yo: No sé pregunto...

G: Mira si me voy a poner a buscar en libro. (Lo dice como algo de otra época).

P: Una vez nomás buscamos en un libro porque no había Internet en el barrio.

Yo: ¿porque no había Internet decis Patricia?

P: Porque se había cortado el telefono, y al no haber telefono no había Internet.

Yo: Ah ¿el en ciber decis?

P: Sí.

G: Y en ningún lado.

Yo: Y ¿tuvieron que sí o sí buscar en los libros?

G: Yo me fui a la casa de un amigo que tenía Internet.

Yo: Ah y lo resolviste así, y ¿qué estaban buscando?... ¿y vos Patricia?

P: Me vine al cole.

Yo: ¿Y para ustedes es muy diferente buscar una información en Internet que en un libro?

P: Y es más fácil en Internet.

G: Yo tengo una cuenta en yahoo, feroz, te hacen monografías, yo también se hacer preguntas tontas, cuando estoy aburrido, porque se movían los pecesitos, jajaja...

Yo: ¿Vos haces una pregunta?

G: Sí, y te responden, todo el mundo así, porque es gente de Mexico..., yo respondo también.

Yo: ¿Y respondes de verdad o para reírte?

G: No, de verdad. Yo tengo 6 mejores respuestas.

Yo: ¿Has quedado entre las seis mejores respuestas?

G: Sí, porque “amoooo”.... respondí 14 preguntas y de las 14, seis me eligieron a mí entre las mejores, y te dan puntos y vas subiendo de nivel.

Yo: Aja mira, y por ejemplo ¿sobre qué respondiste?

G: De bici, de Mexico, cuál de estas bici me recomiendan te muestran link, o cuál de estas BX, las bici, me queda mejor...

Yo: ¿Pero ese tema lo manejas bien vos?

P: De lo único que habla es de las bici.

Yo: ¿Y andas bien? ¿Tenés una bicicleta?

G: Sí, me quiero comprar una (dice la marca), tengo una (dice la otra marca), que esta chomoso.

Yo: ¿Pero haces alguna acrobacia?

G: Jajaj, soy más maricon para tirar truco.

P: Habla de las marcas de las bici, yyy...

G: Salto nomás.

Yo: ¡Ahhh mira!

V: ¿Dónde?

P: No tenía esa parte del Gabriel yo.

E: Yo también salto.

G: Cualquiera salta, de la bici digo yo.

Yo: Yo salto de la silla, ¿vos saltas en serio de la bicicleta?

G: Sí salto.

Yo: Pero, ¿dónde, en alguna pista?

G: En el parque con mi amigo, sabíamos ir, ahora no vamos más.

P: Y ¿en que saltas?

G: Me largue en una rampa que media 2 metros y medio, me hice bosta, era maricón no me queria largar fuerte, y no llegaba y me cai por el costado, cuatro veces y la cuarta me cai y me golpee el tobillo.

Yo: ¿Vos Patricia me ibas a comentar cuál era la diferencia entre buscar una información en internet y buscarla en un libro?

P: Que es más fácil, es más rápido.

Yo: Les hago una consulta, algo que me dijo un profesor que no voy a decir cual fue, me dijo que los alumnos porque bajan la información de internet creen que ya la saben. Cuando imprimen o le sacan una copia, o un mapa, lo que sea...

G: Yo la leo antes.

P: No.

Yo: ¿Eso es así?

V: No

G: No, porque si lo bajas de Internet despues lo tenes que estudiar.

Yo: ¿Pero ustedes lo estudian o lo bajan de Internet nomás?

G: Y tenes que leer para ver si esta bien, yo por ejemplo busco para un trabajo de mi hermanita y entro y como seis paginas leo, a ver lo que esta mejor.

V: ¿Y qué buscas?

G: De los indios le piden, los huesos, todo eso... De aca (se referira a las tareas de su escuela) no, de acá busco, pero me canso de leer, como son muchas páginas, leo partes de una hoja y si esta bien “buenooo eso”...

Yo: Y vas buscando y pegando para armar un texto, ¿escribis en algún momento algo vos o no?

G: Sí, el año pasado me pidieron que escribiera, y si no lo se, le puse y se enojo la profesora, si no lo se... me hartó. Me hizo un montón de preguntas, que porque no las habíamos buscado. Yo tuve 34 hojas...

Yo: Y vos Sonia, ¿buscas información en Internet para el cole?

S: Sí.

Yo: ¿Por ejemplo?

S: Para el trabajo de geografía.

Yo: ¿Este año?

S: Sí.

Yo: ¿El profe les dijo que busquen en internet o a vos se te ocurrió?

G: O en libro, en cualquier lado.

Yo: ¿Y es común que los profesores aconsejen a buscar en internet?

S: Sí.

C: Sí

V: Pero después hay que pasarlo a la hoja.

G: La Denise quiere sólo que le lleves la hoja en la computadora (creo que dice eso).

Yo: Y ¿qué te entretiene más que buscar por internet que buscar en un libro?

S: Es que es aburrido buscar en un libro.

V: El año pasado con lo del mundial nos hizo buscar un monton la profesora.

G: Si 40 hojas tuve yo.

Yo: Yo lo que quiero saber es de esas 40 hojas ¿cuántas se leen, por ejemplo?

V: No, tenes que leer todo.

G: Eeehhh... diez por ahí.

Yo: Pero lees por arriba y la pones, ¿pero no estás seguro de lo que dice?

G: Lo pongo, pero lo leo, para ver si esta bien, si me harte de pasar esos trabajos.

Yo: Pero si tenes cuarenta hojas, y has leído diez, ¿las otras treinta las has puesto sin leerlas?

G: No, porque yo leo un párrafo, y si eso esta más o menos bien lo pongo.

Yo: ¿Pones toda la hoja?

G: Sí, si veo mas o menos, si no, no.

Yo: Y ¿les queda información?

G: Sí, yo me harte, ¿cómo era que se llamaba ese viejo de la gorrita que habia estado en cana?

Alguna: Mandela.

E: ¿Quién es Mandela?

G: Sí ese Mandela, me harte.

Yo: ¿Quién les pidio sobre Mandela?

G: El año pasado una profesora.

Yo: Y ¿qué se acuerdan de Mandela?

G: Lo habian llevado en cana, porque estaba en contra del racismo, eso nomas me acuerdo.

Yo: Y ¿de este año se acuerdan que haban estudiado?

V: La celula.

Yo: Y ¿quién se acuerda y me puede explicar, cómo es una celula?

V: Tiene pared móvil.

E: Membrana móvil.

Yo: Esos dos son sinónimos, ¿no?

E: No, no son sinónimos, se llaman así.

Yo: ¿Son dos cosas diferentes entonces?

Alguna: Cumplen la misma función.

Yo: Bueno y qué más, ¿tiene un núcleo?

V: adentro del núcleo está el ADN.

Yo: Y ¿para qué sirve el ADN?

P: Para guardar información.

G: Información genética.

Yo: Por ejemplo ¿qué tipo de información?

G: El tipo de sangre, todo eso.

Yo: A ver si me quedó, la célula tiene núcleo...

V: Adentro del núcleo está el ADN, con la información ¿o no?

E: Transmite información al ADN... algo así...

Yo: El núcleo suena importante.

G: El núcleo siempre tiene que tener.

E: No, porque los vegetales no tienen núcleo.

P: Sí tiene.

V: El animal no.

G: El animal sí, si nosotros somos los animales.

Yo: Sí es verdad, ¿quiénes no tienen núcleo? ¿Las bacterias pueden ser?



G: Los vegetales tienen una sola célula.

V: Las procariotas.

Yo: ¿Las que no tienen núcleo entonces son?

V y G: ahhh, las procariotas.

E: Las únicas que no tienen núcleo son las bacterias.

V: Los animales, los vegetales y los microbios tienen...

Yo: Y ¿alguien se acuerda, yo hice un trabajo en la clase de Paola que era de vitaminas, moléculas, enzimas y de eso se acuerdan algo?

Alguno: No.

G: No, no tenemos que estudiar eso.

Yo: Era bastante eso, ¿no?

V: Sí, una banda de cuadros eran.

Yo: Bueno y Gran Hermano ¿quién ve?

V: Sonia.

E: Todos, pero es aburrido, a Sonia le encanta.

Yo: ¿En las vacaciones no vieron lo de la Isla de Tinelli?

E: Sí, porque no habia otra cosa que ver.

Yo: ¿Vos lo viste Patricia?

V: Se la pasaba en la calle ella.

P: Mentira.

Yo: Y bueno, es verano esta de vacaciones... está bien.

E: Está bien, bolo, sí bolo.

Yo: ¿Y de Gran Hermano qué te gusta Sonia?

S: Son lindos.

Yo: Sí, hay unos que son muy lindos, ¿no? ¿El más lindo quien es?

S: Jonathan.

Yo: Che Sonia, y ¿las cosas que pasan entre ellos, las historias estuvieron buenas también?

E: Estuvo aburrido porque no hubo mucho “calechu”, en Gran Hermano no hubo nada adentro.

Yo: En Bailando por Soñar pasaron un montón de cosas, porque lo vi.

E: El primer Gran Hermano que no hubo sexo. Ayer Luciana Zalazar decía que estuvo aburrido porque no hubo sexo.

Yo: ¿Luciana Zalazar entró a Gran Hermano?

E: Profe ¿en qué mundo vive usted?

Yo: Che y La Popular, ¿esa radio a todo el mundo le gusta?

E: A mi no me gusta, a ella le gusta.

Yo: A ver Eugenia qué pusiste sobre la radio, que te gusta radio Mujer, ¿y esa radio qué tiene de especial?

E: Sí, porque defiende a la mujer, dice cosas buenas de la mujer. A veces te hace llorar.

P: Es relinda.

G: Ahhhhhhhh.

E: Sí, a mí una sola vez me hizo llorar.

G: ¿Cuándo?

E: En la canción “el angel llora”. Hace una banda vi la película y ahí me largue a llorar.

G: La del chabon que ...

V: Cicatrices.

G: Es evangelica.

E: No es evangelica.

G: Y toca Medea esa banda.

E: Sí, ya se que toca Medea.

G: Por eso es evangélica.

E: No es evangelica, la canción no es evangélica.

Yo: bueno ¿y de que habla la locutora?

E: La película se trata de que el marido le pegaba a la mujer.

Yo: ¿Qué película?

E: Cicatrices la 1, hay seis.

Yo: ¿Dónde la pasan?

V: La pasan en el cable.

V: Acá la tengo a la canción (saca el móvil y se pone a buscarla, parece que la tiene grabada).

Yo: ¿Es una serie?

C: Son películas pero diferentes capítulos.

(Ponen la musica con el móvil, Eugenia se pone triste y la tararea).

Yo: Ah, bueno me largo a llorar. Miralo al Gabriel se puso triste.

V: Ahí, es cuando muere el chico y ella quiere volver (el tiempo).

E: Y después vuelve con él y queda embarazada otra vez. Él no le pega mas, el chico se caio, porque discutian, y se caio del balcon y se murió.

Yo: Lo que no entendi es ¿qué tiene que ver, Eugenia, la película con la radio?

E: Es que por eso me gusta este tema por la película.

P: Pasan música conmovedora.

Yo: Y ¿por dónde la pasan?

G: Por el cable es evangelica.

P: Son películas de casos reales.

E: Son reales las películas.

Yo: ¿Pero son de algun canal?

E: No, no la dan en ningún canal, vos pedis la película Cicatrices y te dan esa. Cada película, trae una canción, hay dos canciones que canta ella.

G: Viste la del aborto.

V: No.

Yo: La voy a pedir en el video para alquilarla.

E: Sí, son seis.

Yo: Che y ¿todos las han visto?

G: Yo vi la uno, la dos y la cinco.

E: Yo vi de la uno hasta la cinco.

P: Hay una que el hombre la hace cagar a la mujer.

G: Hay una del aborto.

Yo: Ah ¿todas son de violencia familiar?

E: Sí, son todos casos reales.

G: Una se trata de que van a tener un hijo y el chabonla deja de hablar a la chabona porque quiere un aborto, no quiere tener un hijo, y después no le habla más, se hace el aborto...

V: Después hay una de una chica que la drogan, todo... la hacen que tome droga...

P: Y después empieza a vender droga.

E: No sé si es la dos o la cuatro que yo vi se trata de que le pega a la mujer, un viejo, cuando se chupa...

G: Hay una que está bueno, que se rescata y deja de tomar y cuando empieza a tomar le empieza a pegar el chabón.

E: Y la cuatro se trata de eso, que después lo hereda el hijo y el hijo también le empieza a pegar ala madre, pero después llega la chica, pero vuelve a lo mismo porque le dicen que se deja dominar por las mujeres, algo asi, y le vuelve a pegar y termina.

Yo: Y ¿qué posición tiene la radio sobre eso de que el hombre le golpea a la mujer? ¿Qué dice la periodista?

E: Y no, dice que la mujer se tiene que hacer respetar, que se tiene que conocer, qué se yo, conocer mejor al hombre, algo así.

Yo: ¿Hay entrevista también, hay otras cosas?

E: Sí, hay gente que llama.

Yo: Y ¿vos has llamado?

E: Vola.

Yo: ¿Y alguien ha llamado a La Popular o a otra radio alguna vez?

E: Yo le mande mensaje a La Popular, todo.

V: Una vez llame por la entrada para ir a Damian, y no me dejaban ir, y la vendi.

Yo: Y ¿de La Popular que es lo que más les gusta?

V: Los puestos de ranking.

Yo: Che, ¿y la diferencia entre boliche y baile, a quien les gusta más el baile y a quien más el boliche?

V: Nooo, el baile.

G: El boliche.

El resto: El baile.

V: Hay más ambiente en el baile.

Yo: ¿A vos Patricia?

P: El baile.

Yo: ¿Todos el baile, menos Gabriel?

V: Es que en el baile se arma mas quilombo que en el boliche.

E: Porque en el boliche van más pendejos.

V: Son más chetos.

E: Más chiquilines, se quería hacer la grande la loca.

Yo: Y cuando ustedes van al baile, ¿conocen mucha gente?

E: Ves caras conocidas nomás.

V: En el Deportivo cuando va la Fiesta o Damián y está ahí todo este barrio.

P: Es verdad.

Yo: ¿Entonces ustedes van y se encuentran con todos los compañeros?

V: Sí, pero cada uno por su lado.

E: No sé cómo hacen para hacer ambiente, conocer gente de otro lugar, de otras bandas... así.

Yo: ¿Bandas son los grupos de amigos?



E: Sí grupos, chicos que se ponene nombres, esa gilada, como los que nombra el Chelo: El Ejercito, El César del Piratas, La Tuku de San Marcos, El Poli de San Marcos, El Fondo de San Marcos...

Yo: Ahh, ¿es el de un grupo, no de una persona?

E: Son grupos, pero son crias nomas, el mas grande tendra 16 o 17.

Yo: ¿Y esas bandas se caracterizan por qué?

G: Es un grupito que se juntan en la esquina, y el que se viene lo pelean, se pisan el coco.

E: Pero solos no, no se bancan ni uno.

Yo: Y ¿en el baile que tal son esos grupos?

V: Había uno con la bandera el año pasado con lentejuela, una bandera porteña, y era asi de grande.

Yo: Y ¿porteña qué era?

V: Me hace envenenar.

Yo: ¿Cómo es ir a un baile?

E: Se baila, se tira besos, le tire uno al Amado, al que toca la bateria tambien... jajaja

V: Una vez que estuvo Damian en Montecristo, con ese tema, “y todo porque tu... eres celosa...” e hicimos asi con el novio de ella, y Damian dice “pero como ponete las pilas”,  
¡¡¡ahhhhh!!!!

Varias: jajaja...

Yo: ¿Qué pasa que se toquetean tanto?

Varias: Jajajaja...

S: Es que se le caió el chicle.

E: Se me caio el chicle en el pantalón de ella.

Yo: Chicas limpien no me dejen mal aca dejando chicles tirados.

G: Qué asco.

Yo: ¿Y cuando traje la pelicula de Los Simpson les gustó, porque yo vi que unos dormían otros con caras de aburrido, y dije me dijeron que les gustaba?

G: Está feroz.

P: No, a mi esa película no me gustó.

V: A mi la pelicula no me gustó, me gusta de la tele.

P: A mi también.

E: Yo quiero que traiga la pelicula...

Yo: ¿Cicatrices?

E: No, Cicatrices no, se van a dormir aparte... quiero que traiga, no me acuerdo... Las Chicas Super poderosas, nooo, jajaja otra...

Yo: Bueno, anda pensando, y ¿qué les divierte tanto de Los Simpson?

V: Homero.

P: A mi Bart.

G: ¡¡Homero, Homero!!

Yo: Pero ¿qué les divierte de Homero?

G: Te hace reir con las boludeces que hacen.

Alguien: ¡au, au, au! (Es un gesto de Bart creo)

Yo: ¿Y les gusta la familia de Los Simpson?

G: Está feroz.

Yo: ¿Y Homero es buen padre o mal padre según ustedes?

G: Mal padre.

Algunas: Sí.

Yo: Che chicas, y es verdad que el móvil se usa en la clase para amenazar, me quedé impresionada con eso.

V: Nooo, que lo use una no quiere decir que lo usen todas! La unica que se la pasa con el móvil, y con los mensajes es la Coli.

G: La que tiene alta cola.

E: El Matias que dice que se la agarró dice que tiene un agujerazo así.

Yo: ¿Alta cola?

P: Cola linda quiere decir.

V: Y sí camina así, como no va a tener.

E: Si yo caminé así, también.

P: A lo mejor es como dice..., y es la ropa.... y parece semejante cuerpo.

V: Y sí, porque cuando viene con los otros pantalones caídos, no tiene nada...

Yo: ¿Les parece linda ella?

P: De cara es bien bonita.

G: Es muy negra, muy guasa.

P: Tiene muchos piercing en la cara, muchos huecos...

Yo: ¿Y tendrá alguna virtud o no?

V: No.

P: No.

Yo: ¿Y creen que es cierto que la amenazaron?

V: No, porque no era con ella, era con la Micaela, ella por hacerse ver.

E: Era con la Micaela, ella la defendió, porque se iban a abusar con la Micaela.

Yo: Dejamos por acá, muchas gracias chicas por la colaboración.

## **ENTREVISTA A UN GRUPO DE ALUMNOS**

**Día 31 de mayo del 2011**

**Juana, María, Bibiana, Walter, Eduardo**

Yo: bueno, aca estamos con el grupo, Emiliano que esta con un peinado espectacular, los dos chicos. ¿Cuánto se demora uno para hacer ese peinado?

Varios: jajajaja...

Eduardo: Mucho, mucho, yo entro al baño y me quedo hasta las nueve, nueve y media tomo el té, y a las diez vengo al colegio, asi que media hora tardo para hacer el peinado.

Yo: Media hora, y ¿como es, te lo tenes que mojar?

E: Yo me lo mojo, no me pongo gel.

Bibiana: Yo pense que te ponias gel, ¡boludo!

E: No me pongo gel yo.

Yo: Y ¿cómo haces para que te quede asi?

E: Me lavo mucho el pelo con shampoo, y me queda asi.

Yo: ¿Pero te sacas el shampoo?

E: Sí, me lo saco.

Yo: ¿Cómo queda el pelo así duro, para arriba?

E: No sé.

B: Jajaja...

E: Es natural.

B: Es natural ¿dice? jaaa

Yo: Parece que lo tuvieras mojado todo el tiempo.

E: Es por el shampoo.

Yo: Ahora los varones se pasan mas tiempo en el espejo que las chicas, ¿no?

E: Una vez que esta mojado, me peino así con el peine.

Yo: Bueno, primero para que empecemos a charlar... a ver. Muchas gracias, me gustaria saber como se sienten en esta escuela. Aparte hace mucho tiempo que vienen a esta escuela o sea que la conocen bien, por ahi no tienen para comparar pero conocen algunas cosas de otros colegios. De cualquier forma, ¿en este cole como se sienten?

Juana: Es pésimo el colegio este, jajaja...

Varios: Jajaja...

B: Es un asco.

E: Yo bien, porque tengo un ambiente barbaro.

Walter: Conocemos todos los profesores, todos los chicos.

E: Yo conozco todo, por eso.

Yo: Walter sos vos, ¿quién dijo que hay buen ambiente?

E: Yo, hay ambiente.

Yo: ¿Qué significa que hay ambiente?

E: Que hay chicos y chicas.

B: En todos los colegios hay chicas y chicos.

W: Pero que son piolas...

B: No son piolas, porque acá en tercero robaron el móvil...

W: Por ahi hay un par de payasos así.

B: Pero no vas a comparar los chicos de aca, con el 30a de Monte Cristo.

J: O el IPEM 44. (Es una escuela de la zona)

B: El IPEM 44, ¡¿no vai a comparar?!

Yo: ¿Por qué? Yo no los conozco.

E: Porque aca esta mas recatado.

B: Claro.

E: Allá vos ves, no hay un profesor, andan tirando las sillas, con el móvil, estás así escribiendo y está la música fuerte.

W: Es un desastre.

Yo: ¿Y ustedes como saben todo eso?

W: Porque tenemos amigos.

E: Gente que conocemos ahí.

Yo: ¿Y a ustedes les gustaria ir a un colegio así?

W: No sé, este es el colegio que me mandaron.

B: Allá se arma mucho quilombo, hasta en el recreo pelean, se agarran entre cinco seis banditas y ni los directores, ni nadie hace nada.

Yo: Y sobre este colegio, a ver la María ¿vos tambien coincidís como es que dijeron?

B: ¿Qué es un asco?

Yo: Que esta pésimo, que es un asco...

Silencio...

E: Por un lado está bueno, porque ya le agarraste la mano.

M: Está bueno.



B: Por un lado está bueno, pero es un aburrimiento, te aburre el colegio, estamos hasta las siete y diez.

J: Lo que tiene pésimo el colegio más que todo son los directivos, los que más tienen para mandar, por ejemplo la vice, o algunos preceptores, que estan para mandar y hacen cualquiera.

E: Estamos desde las ocho de la mañana y salimos a las seis y media de la tarde, estamos a la noche dormimos de vuelta el colegioooo.

Yo: ¿Pero eso cuántos días a la semana?

E: Casi todos, porque los miércoles no tenemos pero entramos a la una y salimos a las siete de la tarde.

W: Lunes, martes y jueves tenemos doble turno.

Yo: Sí, pero de cualquier forma, tienen bastante horas libres, yo por ejemplo vine ayer y no tuvieron clases!

E: Ayer, pero nunca salimos temprano.

J: Ayer fue porque tenían no sé que los docentes, por eso nomás.

W: Una capacitación.

J: Fue por eso nomás.

Yo: Bueno, pero por ahí tienen profesores que no vienen, que faltan.

B: Pero es muy raro.

W: Una vez a la semana puede llegar a faltar uno.

B: Una vez cada mes.

Yo: Y una vez a la semana es bastante, ¿o no?

W: Nooo...

E: No llega a ser todas las semanas, cada dos semanas una vez...

W: Si de los profesores que tenemos casi ninguno falta.

E: Y capaz que si falta, salimos seis y veinte y salimos cinco y veinticinco.

J: Y ninguno falta, tiene que estar enfermo, y sino avisar el otro día, sino dice que lo esperemos hasta que llegue.

B: Y nunca llega y nosotros esperamos...

Yo: Che chicos y ustedes estuvieron en tercero, y ¿de tercero a cuarto cual es la diferencia?  
¿Se sentían mejor en tercero?

J: Sí.

B: En tercero

Yo: ¿En tercero? ¿Por qué?

B: Porque estamos separados, ya no somos los mismos de antes, yo desde segundo año que estaba con los del otro curso y desde primero con algunos chicos, y nos separaron en cuarto.

W: A mi me da igual, porque yo conozco a todos.

B: Todo por culpa de la vice, porque al director le daba lo mismo si nosotros queríamos mezclarnos de grupo o no mezclarnos, la vice dijo que quería cambiarnos de curso.

Yo: Aja, y ¿cuál fue el motivo?

B: No sé, y porque tercero B y tercero C si se juntaban iban a armar un quilombazo barbaro.

W: Eiii, ¡si era tranqui!

Varios: Jajajaj...

B: Igual no nos separaron por eso, pusieron a tercero A con tercero B y C, y así...

J: Están todos mezclados.

Yo: ¡Y vos María también sentiste eso de que venían con un grupo que se habían hecho compinches, amigos...?

M: Sí.

Yo: ¿Pero han recibido amigos nuevos por otro lado?

Varios: Jajaja...

B: Sí, hay que bancarlos (se ríe irónicamente de los varones presentes que son los nuevos)

Todos: Jajajaj...

Yo: ¿Y ustedes chicos en que tercero estaban?

W: En el C, el peor de todos.

E: Dos veces estuve en el C yo, era el peor del curso, de toda la escuela.

Yo: ¿Y era tan complicado estar ahí?

E: Sí, era el peor curso, ¡peor de todos!

W: Peor de toda la escuela.

Yo: ¿Y vos Emiliano ahora como estas en cuarto? ¿Estas mejor, peor?

E: Y sí, debo tener como tres hojas de amonestaciones.

Todos: Jajaja...

Yo: ¿Ah sí?

B: Porque al Emiliano apenas entra el profe le dice “Emiliano...” (como que le llaman la atención).

E: No me puedo estar sentado, no me gusta estar sentado, me duele... me duelen las piernas de estar sentado...

Varios: Jajaja...

Yo: ¿Es verdad chicos?

E: Es verdad, vos estate sentado todo la mañana, te duelen las piernas.

B: Y la cola también.

E: Bueno, si decis las piernas, decis todo.

Yo: Los cachetes de la cola.

J: Sí no es mala palabra.

B: Se te acalambran, te queda dura...

Yo: ¿Pero es de inquieto nomás, o tendras mal comportamiento?

E: Que se yo, ¡me siento raro estar sentado!

B: Jajaj, por eso se para y demabula.

Yo: Che Emiliano, ¿y en tu casa, no estas sentado?

E: Nooo, me hechan de mi casa, jajaja...

E: Estoy en la calle. Llego a mi casa, tomo el té, y salgo a la calle. Caigo a las diez me baño, me acuesto a dormir, me levanto al otro dia tomo el té, me voy a la escuela. Y asi todos los dias.

Yo: ¿Y en la calle qué haces?

E: ¿En la calle? No sé qué hago, por ahí...

B: ¡Charla con las chicas!

W: Ambientas.

Yo: ¿Ambientar qué es? ¿Tomarte algo?

W: Tomarte algo, fumarte algo, jajaj, quiero decir... jajaj...

B: Decilo...

W: Fumarte una chalita.

E: Jajaja...

Yo: Fumarse una chalita, ahora es legal fumarse una chalita, ¿o no?...

Todos: Jajaja

B: Ya estas legalizado vos, jajaj...

E: Un par de porro y dormis tranquilo hasta el otro dia...

B: Viendo en el techo las estrellas...

E: Eso todos los días, los sábados no, es mas complicado los sábados, te encaravano los sábados, ahi sí es otra cosa...

Yo: ¿Salen juntos, o cada uno por su lado?

E: No, yo salgo con mi primo...

Yo: ¿y van al baile?

E: Cuando hay plata, porque sino...

Yo: Y ¿se encuentran en el baile?

B: A ella la encuentro las 24 hs del día en mi casa.

J: Y vos también en mi casa.

B: Pero yo no te voy a ver a vos.

Yo: Y bueno ¿de las materias? ¿Hay algún profe o alguna materia con la que se sientan cómodos?

E: Uiii, ¡yo debo tres!

Yo: ¿Ya? ¿A mitad de año!?

B: No, pero de antes.

E: De primer año y de tercer año...

Yo: Che chicos ¿y hay alguna materia que les guste?

B: Vos María que no hablaste.

W: Plástica no digamos porque la odio.

Yo: ¿Empezaron ahora con plástica?

E: No con la Silvana, con un profesor...

B: El profesor, ¿cómo es que se llama?

Yo: Y ¿con la Silvana has tenido?

B: Pero con ella es hermoso, es repulenta, nosotros la tuvimos en tercer año y con usted estuvimos trabajando...

W: Está bueno eso.

Yo: Y ¿cuál es la diferencia entre la Silvana y el profesor Gustavo?

B: Noooo...

W: Noooo...

J: el profesor Gustavo entra al curso, se pone a hablar, vos apenas le queres hacer una pregunta, te empieza a gritar es capaz de tirarte con el borrador como a la María.

E: En serio, una vez le tiro.

B: Borra todo el pizarrón, y lo vuelve explicar lo mismo, siempre lo mismo.

W: Y explica así nomás.

Yo: Pero como dicen, ¿a vos María te tiro un borrador?

B: Sí, porque le quiso tirar a la Juana. La Juana vino y le dijo a María: “toma María” y el profesor agarro el borrador, y le dijo “cómo va a tirar las cosas así, es su compañera, es lo mismo que yo le tire así” y se lo quiso tirar a la Juana...

J: Y le pego a la María...

Yo: Y le pego en la cabeza, para colmo.



B: Sí, ¡con el borrador!

E: Uiiii, ¡yo voy y lo estampo! ¡Voy y lo estampo!

Yo: ¿Te pidió disculpas María?

B: Sí, ¿pero y qué? Le tiro el borrador.

E: ¡No yo de una!

Yo: ¿El borrador de madera?

B: ¡Sííí!!!

W: Le hizo un fino.

E: Porque la cabeza de la María está duraza.

Yo: Y ¿la Silvana que tal es como profe?

B: Es excelente, esta mortal.

Yo: Ah, estaban contando la diferencia entre el profesor Gustavo y la Silvana...

W: Es piola la profe.

B: Es pulenta.

W: Te trata bien, habla bien con vos.

J: Aparte no te hace hacer trabajos de nene de jardincito, nos hace...

E: Dice el profesor “ustedes no son mas niñitos, que no se limpian le culo” ¡asi le dice el profesor! Dice “tienen olor a meada de primero, no se saben limpiar le culo”, ¡así les dice! Jajaja... La próxima vez que diga eso se lo voy a grabar con el móvil, para que vea. (Lo dice entre tono de amenaza y de querer mostrar lo que el profesor les dice)

Yo: Pero haber, ¿por qué dice eso?

E: Nos dice eso a nosotros, porque dice que nosotros no sabemos hacer ningún dibujo...

W: Y que somos unos nenitos de primer año.

E: Que no se saben limpiar el culo.

W: A los chicos les dice que no se saben limpiar el culo, que tienen olor a meada.

B: Y habla todo el tiempo de sexo... ¿o no?

E: ¡Ya lo voy a grabar! (lo dice con bronca y resentimiento).

B: Todo el tiempo habla de sexo.

W: Tiene el sexo en la cabeza.

B: ¡Aííí! hace un dibujo y lo relaciona con el preservativo...

W: Dibuja una cosa y la relaciona con el sexo, y dibuja otra cosa y la relaciona con el sexo, con lo mismo...

B: Y si habla de la droga también mete el sexo, siempre habla de sexo.

E: Ah que la mujer va a tener no sé qué, cuando está indispuesta...

B: Jajajaja...

Yo: Pero de la mujer indispuesta ¿qué puede decir?

B: Y cuando hace historieta sobre algo...

W: Y ya salta con otra historieta.

E: Habla de cualquier cosa el profe, da vueltas por todas partes tiene hormigas, va para aca, va viene, va...

B: En cambio la profesora nos hace arriesgar que hagamos un dibujo. Si no lo sabemos ella lo mismo nos hace hacer. Claro, que a nosotros no nos sale, y nos arriesgamos a hacer un dibujo que no sabemos si nos va a salir... Ella, no, ella lo mismo dice que está bueno el dibujo.

W: El otro no, le hacemos un dibujo y anda, toma...

J: Como era eso que nos hacia hacer el año pasado, ¿Walter? Ahhh, ¡estensil, estensil!

E: El profesor dice un día hagan este dibujo y al otro no, no hay que hacer el dibujo.

W: Sí te cambia, un día una cosa y despues que no otra cosa.

Yo: Aja, me quedo clara la idea. ¿Y otro profesor o profesora que les haya gustado este año, o alguna actividad que les haya gustado?

E: A mí me gusta ingles, inglés es lo mas bueno que hay.

W: A mí me gusta química.

Yo: ¿Por qué te gusta inglés Emiliano?

E: Por la profesora que la conozco y como es, porque toma oral todo de inglés, te ayuda y todo, le decís una cosa y se ríe, se ríe por lo menos, no como el otro....

W: Se copa con nosotros también, no es como el amargo de ese profesor...

Yo: ¿Y cuando da ética les gusta esa materia?

J: A mí me gusta ética pero no me llevo muy bien con la profesora.

W: Yo también.

Yo: ¿Por qué no te llevas bien?

J: Porque tenía que traer un trabajo en una clase, se lo traigo y empecé a gritar que no era justo, que iba a hablar con Juan.

W: La que la odio es la de biología.

Yo: A ver Juana, la profe de ética e inglés es la misma, ¿no?

J: No, eso es en el otro cuarto.

Yo: Ah con la de inglés, y ética con Ana Laura, ¿y con esta tuviste el problema Juana?

J: Sí, la semana pasada, te grita de más yo creo.

E: Biología yo me lleve como diez mil hojas, porque ella estaba dictando así, y le pregunto una palabra que ella dijo, y dice “aja” (con tono de indiferencia), así dice. Como “aja”, “sí o no” le digo yo “hable bien le digo”.

Yo: ¿Y quién es la profe Paola?

B: Noooo profe, Paola nada que ver.

E: Una que usa siempre unas zapatillas de baile.

B: Y esta enamorada de Juan.

E: ¿Silvia se llama?

J: Sí, Silvia mhhmh, ¿cómo es el apellido?

E: Una que da teatro creo, ¿o no?

Yo: ¿Cómo es? ¿rubia? ¿De pelo largo rulado?

B: Sí, pelo teñido, lacio, finito... siempre se peina para tras. Sólo tiene un curso que es el de nosotros, por eso capaz que no la haya visto.

Yo: Ah, puede ser que no lo haya visto.

E: “Vamos a hablar después que termine la hora” le digo, “si vamos a hablar” me dice. “No va a creer que va a quedar así” le digo yo, “vamos a hablar...”. Le molesta que se le rian, se rien por allá, y ella dice “silencio, de qué se rien”, le molesta... Vos ves que se estan riendo y te tentas te pone amonestaciones...

Yo: Che, ¿y con el profesor Rodrigo qué tal?

W: Es piolasa.

B: Es piola.

Yo: Y de ese profe ¿qué les gusta por ejemplo?

J: Vos lo podes joder, y el no se va a enojar, te va a contestar lo mismo...

Yo: Y bueno hablemos un poquito de las cosas que me pusieron aca, a ver... En el baile el móvil está presente? ¿Lo usan al móvil en el baile?

W: Sí.

Yo: ¿A ver como Walter?

B: Si se te pierde...

W: Si se te pierde alguno, le mandas mensaje “che donde estas” y asi te juntas... También sacan foto en el baile...

Yo: Y ¿en el curso puede ser que usen mucho el móvil, porque yo estaba en clases con el cuarto A, y veía que todos usaban el móvil, puede ser?

E: Sí, usan en el curso.

B: Sí.

E: Esas dos que estaban ahi, le juro por dios, lo ponen ahi y para, para, para, le dan masa a los móviles, mandan mensajes...

Yo: ¿Pero a quien, al que esta al lado?

E: Necesitan un pedazo de madera, bueno un pedazo de pino, estan aladazas esas dos.

Varios: Jajaja...

B: ¡necesitan un tercer pie!

Yo: Hay por Dios chicos! Jajaja, pero porque dicen eso, ¿por qué ellas mandan mensajes supuestamente a los noviecitos que estan afuera del colegio?

W: Sííí... ¡están alzadas!

Yo: Pero acá yo estoy segura que todos, ¿o ustedes no les mandan mensajitos a las chicas?

W: Sí.

B: Yo no.

Yo: Y ¿vos Emiliano?

Varios: Jajaja...

E: Usted sabe, yo me siento alla me quedo solito y empiezan a llegar las chicas (señala la plaza).

Yo: ¿En el curso?

E: Nooo, en el barrio....

B: Jajaja...

J: Jajaja...

B: ¿Quién?, ¡La Tamara y sus amigas nomas!

E: Nooooooo...

B: ¡Si te he visto!

E: Me podrás haber visto, pero esas no son las únicas.

W: Dicen así, porque anda con chicas de doce...

E: Bueno no hablemos.

W: Me cayo...

B: ¡Roba cuna es! Te he visto...

E: Me podras haber visto, pero esas no son las unicas, tengo dieciseis años, yo puedo morder de quince o de catorce para arriba, ¿o no?

Varios: Jajajaj...

B: De doce y de trece.

E: Decime una de doce ¿a ver? De catorce para arriba... La (?) esta por cumplir quince en junio, va a tercero, asi que no podes decir nada.

Yo: Bueno, acá hay de primero que ya tiene dieciocho...

W: Jajaja...

Varios: Jajaja...

Yo: No hablemos de cursos, hablemos de las edades concretamente.

E: Yo elijo de catorce para arriba...



Yo: Bueno, está bien...

B: Emilianooooo, vamos a hablar de verdad.

E: Bueno, dale.

B: Vos no buscas a las chicas porque queres andar con ellas.

E: Yo me conecto en el facebook, yo les contesto así, y me dicen “¿qué queres hablar conmigo?”...

Yo: Y ¿qué les respondes?

E: Que le quiero hablar de una cosa, y bueno yo me siento solo y ellas vienen, porque saben si me siento solo quiero que vayan...

B: Tendrá quince años, pero tiene mentalidad de una chica de...

E: Ellas vienen porque saben.

Yo: Che y ¿qué saben?

E: Cuando estoy solo, porque cuando estoy con otro no vienen nunca, nunca.

J: Sí, tiene razón.

E: A vos yo te he visto, por las calles de noche por allá...

B: Y si ando con un chico de por allá.

E: Y bueno ¿y que me decis a mí?

B: Y bueno, pero “andooo”, “andooo” ¡Emiliano!

E: Y bueno, yo la encontré una noche ahí sola, y me pregunta “¿que lo que haces?”, “vos ¿qué haces ahí?”...

B: Bueno, pero era la casa de mi abuela, qué, ¿no puedo estar enfrente de la casa de mi abuela mandando mensaje?

E: ¿A las tres de la mañana la otra vez?

B: Ah, sí la otra vez si estaba allá.

E: Y ¿qué haces a las tres de la mañana, tenes catorce años, tenes que cumplir quince!

B: Yyyy....

Yo: Bueno, pero si ella estaba, ¿vos tambien estabas? ¿Qué diferencia hay entre vos y ella explicamela?

B: Era así íbamos a salir a ver una película...

E: Ahhh, porque yo conozco todo ahí, todo, todo, todo.

B: Hayyyyyyy... ¿que te crees que yo no conozco?!

E: ¿Qué conoces a ver?

Yo: A ver pero qué edades tienen, ¿vos?

B: Catorce.

E: Yo tengo dieciseis.

B: Jajajaja, me voy porque habló el adulto.

E: Yo hace una banda que ando en la calle, esta no anda en la calle... Andaba con una capucha y un pañuelito así tapado, y le digo “¿qué lo que haces en la calle?” y no la miro, y me destapo y me dice “¿qué lo que haces por acá Emiliano, vos?”

B: Y estaba en la casa de mi abuela, sentada en el coso de gas.

E: Y ¿si te robaban el móvil? ¿Si yo te lo robaba?

Yo: Bueno, cambiando un poquito de tema, charla va charla viene, todos me pusieron que escuchan la radio... ¿qué les gusta de la radio? ¿Qué suelen escuchar?

B: Sí...

E: Los temas que pasan, no sé...

B: Los chismes que cuentan...

Yo: A ver contame un poquito de los chismes.

E: A mí me gusta a la mañana, porque sabe ¿qué pasan? Pasan historia de amor, así.  
¡¡¡Ahhhhh!!!!

B: Ah, está mortal ese.

E: Con la musiquita, ¡tana, nana, nana, naaaa!

Varios: Jajajaj...

Yo: ¿Cuál radio es esa Emiliano? ¿La Popular?

E: No sé.

B: En la Popular sí.

E: Que lo gorreo al otro, y salta este, y que va a tener un hijo.... y así... Esta buena.

B: Y a la noche en la 100.5 pasan todos temas lentos, así, ¡está mortal!

Yo: Y a ver de las historias si te acuerdas de alguna Emiliano...

E: Jaja..., y otra que se acosto con otro y el hijo se lo enchufo a otro... se enteró cuando era más grande y era igual al otro... y así.

Yo: Y ¿eso lo cuentan los oyentes o el locutor?

B: El locutor.

E: El locutor, porque mandan historias, pero está bueno, porque ponen una musiquita que hace: ¡tana, nana, nana naaaa!

Varios: Jajaja...

Yo: Y de la musica, ¿qué tipo es la que más les gusta de la radio?

J: Todas, ¡las mas nuevas más que todo!

W: El reguetton, el pop... latino...

B: Sí, a veces pasan canciones de hace un monton y se cagan de risa.

E: Desde las siete pasan musica asi, estan mundial.

Yo: ¿Y ustedes son de escuchar radio en el móvil tambien?

E: Sí, yo me acuesto a dormir y escucho asi...

Yo: O cuando estan caminando también.

E: No, no ...(no se que dice)

Yo: ¿A ustedes les suele pasar eso, de que estan viendo tele, y escuchan la radio? ¿De tener los medios asi como cruzados?

W: Sí.

B: No, a mí me molesta, porque quiero ver la tele y escucho el sonido de la radio.

E: No, yo pongo Los Simpson pongo asi bajito y con el auricular escucho la radio.

Yo: ¿Y entiendes asi Los Simpson?

B: Son capítulos de hace mucho.

E: Cuando veo la novela, escucho la radio tambien, y me voy durmiendo...

Yo: ¿Pero miras la novela realmente?

E: Sí, miro lo que pasa todo el tiempo...

Yo: Aja, ¿y los otros hacen eso tambien?

W: Sí.

E: Si no por ejemplo en la casa de mi abuela, ponen una radio aca, otra radio alla, estan los dos televisores prendidos, y esta todo asi...

Varios: Jajaja...

J: Y más la voz de lo que hablan.

B: Paso en una novela que estaban en un velorio y dice "hay, (no se entiende el chiste)

Varios: Jajajaja...

E: Y te tenes que meter dentro del tele para escucharlo a esto y no a lo otro...

B: Aca esta la pantalla y yo me siento acá.

Yo: Y ¿qué les gusta mas la radio o la tele?

B: La tele.

E: La tele, si la ves todos los días a la tele.

B: Cuando se corta la luz ahi no tenemos.

Yo: Y ¿ahora que empezo Tinelli lo ven?

E: Yo siempre que quiero ver Tinelli me duermo.

B: Yo siempre lo vi, pero para ser primer dia... estuvo bien.

E: A mí me gusto Coqui con el rubiecito ese, que tiene una quebrada así.

Yo: Fabio Mendoza.

E: Ese.

Yo: Y ¿qué te gusto de eso?

E: Cuando discutieron, y dice Coqui “a mí no me metan en puterio” y no sé...

Yo: Che Juana, ¿y vos contabas que te gusto la enanita?

J: Sí, como bailaba, no parecia enanita cuando bailaba.

Yo: Cómo ¿no?

W: Sí, cuando bailo con Pikin.

J: Es que una enanita la vez bailando con alguien mas alto, y va a parecer cualquier cosa. Y bailaba mortal...

Yo: E ese otro chico, el que trabaja para Tinelli, que supuestamente está enamorado de la enanita, no se como se llama la enanita...

B: Ah, el productor.

Yo: Sí, ese, estaba relindo ese chico.

W: Sí.

Yo: Y esta realmente enamorado de ella, ¿o es todo un verso?, ¿es de verdad?

J: No creo.

Yo: ¿Y entonces en que situacion te gustaría?

E: Le das a las dos de una.

Varios: Jajajaja...

E: Claro...

Yo: Y para terminar lo del video juego, alguien comento que jugaba, ¿vos Walter?

W: A la play.

Yo: ¿Y juegan juntos?

W: No.

E: En el facebook chateas con el otro nomás.

Yo: ¿Son amigos aca nomas, o tambien afuera?

B: Los otros dias quedamos de ir al centro y no fue nadie. Termine yendo yo sola.

Yo: ¿Cómo es eso, Emiliano la dejaste esperando al chica aca? ¿Ni un mensajito para avisar que no iban, como es eso?

E: Quieren ir al parque y no se quieren subir al martillo.

Yo: ¿Pero da miedazo, vos te has subido al martillo?



E: Yo me he subido a todos lados, hasta los autitos chocadores...

B: Yo también.

E: Me he metido en todos lados.

Yo: Buenos chicos vamos dejando por acá, muchas gracias por la participación.

### **Anexo III**

A continuación se presentan dos entrevistas en profundidad, la primera entrevistada es a la preceptora del curso, luego la segunda entrevista es a un grupo de alumnos. Ambas corresponden a la primera etapa de campo: años 2005 y 2006.

#### **ENTREVISTAS A ANTONIA (PRECEPTORA DEL CURSO)**

**Día 16 de octubre del 2006**

Yo: bueno, contame como ves a los chicos de la escuela y me gustaría saber qué pensas sobre el uso que estos alumnos hacen de los medios de comunicación.

Antonia: Yo una vez me metí a un video juego para ver que hacían nuestros alumnos, y vi que había un papa y un hijo y vi que en la pantalla había una parte donde se marcaba el puntaje, qué marcaba ese puntaje? El hombre que mas muertes tenia y mas sádica eran las muertes mas puntos tenia y mas se prolongaba el juego, yo no lo conocia a ese jueguito. No sabes que pasaba un cochecito con una señora y un bebe y esta persona destructiva lo aniquilaba y tenia muchos puntos. ¡¡¡Uiii lo logre!!! Es decir, se busca una fortaleza, porque el que mata es fuerte, se busca una fortaleza, pero a su vez uno se da cuenta hasta donde puede llegar, la violencia que se genera aca se saca de la televisión de los video juegos, en los caber, que estan en todos lados, en esa zona el caber es el momento de recreación porque no hay otra cosa. Entonces van a consumir violencia, unos mas otros menos, pero todo dentro de esos juegos.

Yo: ¿Y la radio?

A: Para mí la que más se escucha aca es La Popular... es parecida a La Suquia... no discriminan a ningún sector social y se vulcan al sector mas vulnerable que son las personas que estan detenidas. Entonces yo que la escucho, las radios La Popular, me pongo un rato cuando voy en el auto y charlamos con mi familia porque dicen: “te llamo del pabellón 3 o

rojo” o estan numerados o estan marcados por colores, que pasa? Vos decis se le permite? Sí es un sector que esta recludo, por alguna mala accion y se trata de insertar a traves de un medio radial, que esta muy bien.

Yo: Y para que llaman, ¿para el saludo...?

A: Para el saludo, para el saludo al hijo, para que le pasen un tema, entonces, y la verdad que estan relacionado los chicos porque las familias vulnerables de aca estan relacionadas directamente o indirectamente con la carcel, porque el papa de los chicos, el hermano de los chicos han pasado un periodo en la carcel, entonces es natural que se escuche eso. A nosotros que tenemos otra estructura, porque hemos tenido la posibilidad de absorver otra matriz de aprendizaje nos parece que es feo, pero en ellos no es feo, es natural un periodo... ahora qué hay que hacer frente a esta problemática? Y sí hay que romper esa matriz, mostrarle a traves del dialogo, porque no hay otra, grupal, individual, con trabajos en grupo, para ver si se puede consensuar otra filosofia otra concepción de vida, para romper el modelo anterior, y abrir que vean la alteridad que existe, que hay otro modelo de vida que hay otra forma de vida. Pero hay que hacersela tangible, hay que hacersela ver que se puede vivir de otra forma, porque tenes que ir prácticamente individuo, por individuo para hacer ese cambio de concepción en esta zona. Esta zona tiene una particularidad muy importante que son todos parientes...

Yo: Eso queria que me hablaras, un poquito de la zona porque se que hace mucho que vivis aca, ¿cuánto hace?

A: Yo hace más de veinte...

Yo: Porque yo no tengo tanto contacto por fuera del cole, la familia, como era la zona...

A: Anteriormente esta zona en su historia vamos a decir que era una zona de campo, en donde se sembraba, donde habia muy pocos vecinos, pero cuando en el gobierno de Alfonsín, emergio la crisis, cuando se retira Alfonsín, los alquileres se pusieron muy caros,

entonces se lotearon estos terrenos, eran econocmicos, un precio accesible, entonces pudieron pagar en cuanto, y la gente pudo ir construyendo, primero una piecita, o sea no es una villa, pero tiene precariedad en la construcción, no esta considerado en catastro de la provincia como una villa, nuestros impuestos vienen como impuestos de barrio residencial, pero lo que pasa es que los materiales de construccion son de tercera.

Yo: Y ¿cómo son las viviendas en general?

A: Son chicas para la cantidad de miembros, ese es el tema, que el chico no tiene espacio fisico, hay promiscuidad, han naturalizado esa promiscuidad, por eso es importante hablar de filosofia de vida, y concepción de vida diferente que existe, porque los chicos duermen con sus padres y se relacionan entre ellos, y es natural. Ellos saben, porque hay un proceso cultural que se transmite de generacion en generacion que eso no se debe hacer, pero como se lo ha vivenciado desde la cuna se naturalizo, pero no se lo comenta, porque en ese pasaje culturalq eu tenemos ellos saben que no lo tienen que decir, pero al hacer la entrevista en la casa uno se da cuenta que estan todas las camas en el mismo dormitorio, y contas las camas y a veces no coinciden con la cantidad de miembros. Entonces eso quiere decir que estan durmiendo los hermanos mas chicos de a dos, no importa el genero. De diez casas que entreviste, una sola tenia espacio fisico, para que te des cuenta en las condiciones que viven...

Yo: ¿Al espacio fisico te referis a qué?

A: Para que tengan un desarrollo, con su habitación de distinto genero, espacio para estudiar, un espacio para dormir y otro para comer..

Yo: O sea que queda para el espacio para estudiar, si no tienen espacio para dormir...

A: No tienen espacio, a veces para comer tienen un espacio y levantan los elementos, el mobiliario de cocina para descansar, para acostarse. Y es una sola pieza...

Yo: ¿Es un monoambiente?

A: Es un monoambiente si lo quieres modernizar, claro. Tanta la precariedad que tienen que no hay un lugar para estudiar, eso es secundario... para vivir. Entonces el chico esta absorbiendo la sexualidad de los padres, los hermanos van creciendo y naturalizan eso que estan viendo con los padres y logico ellos tambien practican si es normal.

Yo: ¿Entre hermanos?

A: Entre hermanos, es muy comun aca, el INDEC largo un indice muy alto de relaciones de abuso en las niñas, de cada diez seis son abusadas en Cordoba. En la facultad nacional, en la catedra de familia nos dan esos datos actualizados, entonces estamos hablando de una violencia sexual muy importante, lo unico que de eso no se debe hablar.

Yo: Esta zona era analfabeta, ¿no?

A: Esta zona era analfabeta, de analfabetos puros, hace diez o doce años atrás. Se inicio el colegio primario Julio Gonzales donde la gente era analbetos puros, la gente no sabia leer ni escribir, hace diez o doce años. En un porcentaje altisimo, entre un 90 o 100%.

Yo: Y ¿en la actualidad?

A: No, se supero, porque se instalo el colegio Julio Gonzales, los chicos que se hincaron en primero inferior tenian quince años, yo hablo como antiguamente, los de pimer grado tenian quince años, y se animaban a vender, porque yo tome esa impresión de donde estaba ubicada, porque vendian rifas y estaban aprendiendo a escribir. Entonces cunado yo les decia pone Alejandra, me decian, pongalo usted. Y yo les preuntaba aque grado vas? Y me decian a primero. Entones bueno, comenzaron los chicos a educarse, porque habia una sola escuela en la zona que era la Candelaria en San Marcos, no absorvia toda la población, crecio la población, porque se vendieron a costos economicos los terrenos, entonces crecio la población y se instalo esat escuela, se justificaba esta escuela aca.

Yo: ¿Cuánto años hace que esta escuela aca?

A: Esta escuela tuvo su primer año, nacio hace diez años atrás anexada a la escuela primaria, dos o tres años y después se instalo aca las primeras aulas, porque fue construida por partes.

Yo: ¿Y qué transformación vos crees que hizo el colegio en la zona?

A: Por supuesto avanzo mucho, y alfabetizo muchisima gente, muchisimos chicos. En la lecto escritura, en la manera de pensar, en la manera de socializarse, antes te miraban de lejos, ahora no ya saludan y se acercan . Antes eran muy miedosos a la gente que venia de afuera, no se acercaban, entonces...

Yo: ¿En qué situaciones por ejemplo?

A: Yo llegue de afuera, por ejemplo, yo soy de otro barrio alejado, yo vine porque me gusta el campo, el silencio. Entonces de alla lejos te espian, pero no se van a acercar, ahora la gente tiene otro tipo de conducta social, donde hola, che, buen dia, mira andamos haciendo pan casero, pero antes no. Yo me acercaba a la gente, y le preguntaba las cosas, donde habia un almacen mas cerca? Donde conseguian verduras frescas? Adonde podia buscar leche sin envasar? Porque veia que ellos buscaban con sus propios, habia muchos tambos, era campo...

Yo: Y la situación económica desde que estas vos aca, en estos 10 o 20 años, ¿cómo es mejoro en algun momento, empeoro en otro?

A: Y va creciendo paulatinamente, van haciendo modificaciones en sus casitas, pero no obstante dentro de los limites marginales, dentro de los limites marginales. O sea si vos haces una grada, y haces... estan dentro de los pobres estructurales del estrato social. Pero siempre estuvieron dentro de los pobres estructurales, o antes era distinto?

Antes no, eran campesinos que les faltaba cultura, pero tenían capital económico. Les faltaba cultura, les faltaba educación, pero no tenían tantas necesidades.

Yo: ¿Y de qué vivían antes?

A: Del campo, los pocos que habían...

Yo: ¿Pero de subsistencia?

A: Sí, sí, sí, tenían su campo, pero no habían tantos, estaban ubicados en otros lugares...

Yo: Y vivían del campo y vendían...

A: Sí ellos vendían la verdura fresca, la verdura que es muy diferente de la embazasa, vendían huevos, pero no había tanta gente, ahora se hizo una explosión demográfica tremenda.

Yo: ¿En qué momento surge la explosión?

A: Cuando vinieron las escuelas como demanda, hace diez años.

Yo: ¿O sea la época del menemismo?

A: Estaba Angeloz, porque me acuerdo que vino para la inauguración con Norma Landi, se anexó esta a la primaria de al lado que estaba hacia ya dos años, son simultáneas.

Yo: ¿Son los únicos de esta zona?

A: No, en la localidad que está pegada a este barrio hay un colegio privado de los curas Lazalle, que creció con la gestión del intendente Arsani, porque era una villa...

Yo: Era una villa...

A: Era una villa, estaba la gestion de Melo, que era personista...

Yo: Pero ahora es un pueblo...

A: Ahora no, es un municipio, es una ciudad tiene intendente.

Yo: Y ¿antes era mucho más pobre?

A: Sí, sí, ahora se construyeron...

Yo: Pero hay mucha influencia entre esa ciudad y este barrio, porque estan pegadas...

A: No, porque esto es capital.

Yo: Pero estan pegadas geográficamente, ¿o no?

A: Sí, pero estamos abandonados por la ciudad de Córdoba. Hubo un reclamo el sabado pasado, vino canal 10 el lunes que paso, porque estamos abandonados en todos los servicios, ya te dije que tenemos que pagar impuestos d euna barrio residencial, y no tenemos servicios, no tenemos cloacas, no tenemos luz, con las instalaciones correspondientes, no tenemos servicio de agua realmente potable, deja mucho que desear el agua que consumimos, sino hay que comprarla, las calles abandonadas.

Yo: ¿El colegio en la ciudad de al lado en que momento lo ponen?

A: En la gestión de... ahora el gobernador De La sota hizo un colegio nuevo de esta gestión.

Yo: ¿A cuántas cuadras de este?



A: A unas diez cuadras.

Yo: ¿O sea que los chicos pueden elegir venir a este o a ese colegio?

A: Esta saturado. No hay matricula, y el que repite por falta de capacidad, no puede repetir, son enviados para este colegio los que repiten, porque no pueden absorber tanta cantidad de chicos. Y eso secundaria, hay otro secundario que es el Lazalle, es privado, está lejos de acá aunque es la misma localidad pegada a este barrio.

Yo: ¿Y ese colegio a cuántas cuadras estará de este?

A: Estara unas quince cuadras largas de campo. Después esta un colegio primario San Martin, dos colegios primarios, la antigua Candelaria, que era el unico que habia en la zona y que absorbía antes todo, y hay uno de los colegio primarios...

Yo: ¿Y tambien cerca a unas quince cuadras? ¿Yo queria saber si esos colegios que estaban de antes de este nos servian de influencia para toda la zona?

A: Pero después fueron contruidos.

Yo: ¿Y que habia antes de este (me refiero al colegio en el que estamos)?

A: Estaba el de Candelaria, era el unico de toda esta zona.

Yo: Y ¿por qué era analfabeta la gente de aca si tenian ese colegio?

A: Porque muy chiquito y no ingresaban los adultos, entonces al que se le paso la edad por trabajar no iban. En este se hizo un consenso bastante lindo que animo a los chicos grandes a empezar la escolaridad. Ahora uno de esos colegios que esta en San Marcos tambien tiene para incorporar adultos y que terminen el ciclo primario y tambien nocturno para que termine el ciclo secundario los CENMAS igual que este. Es todo con titulo oficiales, en

funcion a gente trabajadora, a padres de familias. Por eso la escuela ahora necesita esa modificacion de ley porque tiene que absorver al alumno con toda la problematica que trae el alumno de la nueva estructura social a razon por supuesto de las politicas sociales y economicas que esat gestandose en este momento. Yo pienso que este pago de la deuda que se a liquidado, bueno tiene una parte positiva, pero tambien influye a la ultima grada del pobre, porque considerop que lo esta pagando con un esfuerzo sideral, porque los recursos a esta zona llegan muy despacios y muy lentos. Supongo que va a tener otro vertigo otra dinamica y hayan pasado, hayan más fondos a nivel nacional, el pobre estructural va a tener algun beneficios.

Yo: Y ¿de qué vive la familia de la zona, ¿cómo esta compuesta la cuestion familiar?

A: Los que tienen trabajo y los que subsisten... voy a tener que regresar a trabajar... otro día podemos seguir...

Yo: perfecto, muchas gracias Antonia.

## **ENTREVISTA A UN GRUPO DE ALUMNOS**

**Día 08 de agosto del 2005.**

**Paola, Gloria, kevin, Mario, Adrián**

Yo: La idea en este afiche era poner de un lado (lo abro al afiche para que vean lo que ellos habían hecho) cosas que tengan que ver con la radio que ustedes me habían comentado que era uno de los medios de comunicación que mas escuchaban o que mas les gustaban o que en la casa se escuchaba bastante... y del otro lado era armar cosa que tuvieran que ver con el cole con los profesores. Por eso si vos me podes contar un poquito empezando por la radio o por donde quieras y vamos agregando o yo les voy haciendo alguna pregunta...

Paola: Bueno, el locutor y el profesor de eso de trataba, ¿no?... bueno escuchamos radio tomando mate con amigos...después...

Gloria: O por ahí cuando no conoces al locutor... lo podes imaginar, según la voz, si tiene una voz linda, que sé yo... una persona linda...que sé yo... Pero por ahí lo conoces y...

P: Te llevas una desilusión.

G: Te llevas una desilusión terrible (tono de voz seria)

Yo: Aja.

P: Aparte de tomar mate, cerveza y otras bebidas...

Yo: Y ¿en qué situación escuchan radio, con cerveza y otras bebidas, en la casa también?

P: Según..., cuando salen del colegio el día viernes...o el sábado... después hay muchas estaciones de radio, está la 21, la Popular, son las más escuchadas...

G: Hay una radio nueva que salio, esta buena, "Pop"...

Yo: Ahhhh, ¿qué numero es?

G: 91.5 FM creo que es, o la 94.2 creo... está muy buena...

Yo: Y ¿qué pasan ahí, también quarteto?

G: No, pop.

Kevin: La 21 pone todo latino, quarteto, la Barra, quarteto cheto...

P: Después hay otras radios, como por ejemplo Pobre Jonhy

G: Pobre Jonhy que pasan rock nacional

P: Sabemos escuchar a la mañana...

Yo: Pero las que más escuchan me parece que era La 21, La Popular, La Suquia...esas eran las que más me habían comentado que más escuchaban...

P: A través de la radio se dedican canciones para los enamorados, o para los amigos... también escuchamos mientras nos bañamos, o comemos...

Yo: ¿O sea que la radio está prendida todo el día...?

P: En mi casa sí..., así esté el televisor prendido...

G: En mi casa también, yo duermo con la radio prendida.

Yo: Ajá... y eso ¿por qué?, ¿porque los otros la quieren escuchar o porque vos la querés escuchar?

G: Porque yo la escucho o si no nadie la escucha, pero está prendida...

P: Sí, está bajita pero está prendida... y aparte cuando salimos para que haga ruido en mi casa...

Yo: ¿Cómo?

P: Para que haga ruido en mi casa... jaja... después cuando comemos también.

K: O cuando estamos por salir a algún lado, prendemos la radio para agarrar onda... para salir al boliche<sup>99</sup> por ejemplo o al baile... para ir agarrando onda<sup>100</sup>...

---

<sup>99</sup> En la Argentina la expresión “boliche” alude a un lugarailable donde se reúnen los jóvenes los fines de semana y en general se puede escuchar música variada que puede incluir pop, rock, latinos.

<sup>100</sup> En la Argentina la expresión “agarrar onda” significa ponerse en un estado agradable, desestructurado en este caso, a tono con la situación alegre y distendida del baile.

G: Por ahí cuando salimos a los bailes... si voy al Deportivo<sup>101</sup> pongo la radio Suquía y van pasando los temas anteriores al baile... está bueno eso...

Yo: Y de los temas que hablan durante la mañana... en La Popular que yo escuche y creo que en la Suquia también el locutor habla de varios temas durante la mañana el locutor va hablando de varios temas. ¿Cuál es una tema que recuerden ustedes así que últimamente hayan escuchado por ejemplo?

P: Lo hacen con humor, informan con humor...

G: Informan de una manera que interese el tema de lo que están informando, por ahí hay locutores que vos pones en otra radio y te están informando de cosas y te aburre...

K: Es que es una radio para adolescente...

Yo: Esperen hable uno por vez así termino de entender lo que quieren decir...

G: Ya me olvide.

Yo: Decías que ponías en otra radio y...

G: Ahhh, y por ahí el otro locutor te está diciendo lo mismo, pero te lo está diciendo de una manera que, digamos, te aburre lo que dice, y vos lo ponés en la radio esa y te está hablando, te está hablando el mismo tema y te lo dice de una manera que te hace llegar...

Yo: ¿Por el humor o por otra cosa?

G: Según, cada uno tiene su estilo de trabajar...

Yo: Y éste, ¿por qué te parece interesante, por qué te llega más?

---

<sup>101</sup> Deportivo es un salón en el que se realizan bailes del cuarteto en la ciudad de Córdoba.

G: Porque lo dice de una manera que te hace reflexionar las cosas... hay radios que te quieren obligar a que lo hagas. En cambio él no, él si lo querés hacer bien y sino... te dice lo que está bien y lo que esta mal...

Yo: Y Kevin querías comentar algo?

K: Quería decir que esas radios son para adolescentes que pasan música...hay radios que hablan nomás...hablan, hablan,... no pasan música...

Yo: Pero aparte de informar, algunas noticias hacen un comentario mas largo o la gente se prende en llamar y dar su opinión sobre ese tema en particular sobre ese tema. ¿Y algo de eso que ustedes se acuerden... de algún tema que haya generado debate, llamadas?

G: Cuando sucedió lo de Cromañon...

Yo: ¿Y algo más reciente?

G: No te puedo decir porque yo no escucho radio estos últimos días, escucho de 12 a 12.30.

P: Es que ahora estamos más complicados con el colegio y ella con el trabajo.

G: En el trabajo no me dejan escuchar radio.

Yo: ¿Dónde estás trabajando?

G: En una oficina.

Yo: ¿Toda la mañana?

G: Toda la mañana.

K: Es que si no ella no trabaja y se pone a bailar.

Yo: ¿Y después te venís acá?

G: Sí.

P: Por ejemplo hay gente que llama a la radio y dice yo ando con mi primo, y si la pueden aconsejar... la aconsejan...

Yo: Y a ustedes ¿alguna vez se les ocurrió llamar y dar una opinión por la radio?

P: No, solamente para mandar saludos o pedir entradas para los bailes...

Yo: ¿Y qué les parecen los mensajes y opiniones que da la gente?

G: Te hacen reflexionar.

P: En algunos casos se parece más o menos a lo que te está pasando a vos, entonces el consejo que le dan a otra persona por ahí te sirve a vos también...

Yo: ¿Son siempre historias de amor, o hay otras historias también?

G: No, también de madre e hijo o de padre e hijo... van cambiando...

Yo: Problemas...

G: Sí, por ahí sí...

Yo: Y ¿los temas con los que ustedes se sienten más identificados cuáles son... bueno los de amor por la edad... las chicas y los chicos también... no dicen nada los varones...? ¿Aprenden algo? Ahhh, si esto le sirvió a él lo voy a usar yo también...

K: Claro...

G: Mmmh, no creo que aprendan mucho...estos tres...

Varias: Jajaja...

Mario: No escucho mucho radio, prefiero escuchar un CD que ya se que tiene, que la radio que me largan cualquier verdura...

Yo: Y ¿de los otros medios qué te gusta a vos? ¿La tele?

M: La tele... o Internet...

Yo: Y ¿qué de la tele ves? Bueno por eso yo preguntaba, ¿cuál era el consumo de ustedes más cercano? En general era la radio, ¿pero la tele también?

M: La tele así, para ver noticia, que sé yo, veo el noticiero el canal 8 el 12.

Yo: Y lo que a vos te gusta, ¿qué es?

M: Veo el MTV, programa de música

G: Él nació para la música y va a morir para la música.

Yo: Aja, está bueno. ¿Y son de comentar después lo que pasa en la radio?

K: Yo comento después lo que veo en la tele...

Yo: Y ¿qué programa?

K: El noticiero, yo siempre veo el noticiero...



M: Lo que pasa en el noticiero y opinamos lo que pasa, nos ponemos a hablar siempre...

Yo: ¿Y qué tipo de noticias se enganchan más...?

M: Cualquier cosa... lo que pasen...nosotros hablamos.

Yo: ¿Cuál noticiero ven?

K: El del 12 cuando estoy comiendo....o el del 8...

G: A mí lo único que me llama la atención cuando son cosas raras, si son cosas de políticas me aburren... me aburren los políticos...

P: Sí que sé yo...un accidente que esté cerca de acá...o...

G: O el accidente que hubo ayer, el auto se metió abajo del camión...

Yo: ¿Eso lo escucharon en la radio...?

G: No, eso lo vi en la tele, en el noticiero... 12...

M: Pobre chocó el C6 con un colectivo privado... estaba comiendo y vi eso...

P: Jajaa...

G: ¿Te da risa?

P: Sí, no sé por qué...

Yo: Como algo insólito... como algo diferente...

P: Sí, yo digo cómo van a chocar...

G: Como ser el problema que tiene la TAM, casi todos los colectivos de la TAM tienen algún... desperfecto... me parece que el gobierno en vez de hacer tantas escuelas, que las hace y no hay... que gaste esa plata...

Yo: ¿Cómo que las hace y no hay?

G: Porque las hace y las dejan... por ahí no hay alumnos, no hay profesores...

K: Y no les ponen profesores...

G: Y hay colegios que necesitan cosas... porque se necesitan, y no los ayudan a esos colegios, como por ejemplo el nuestro...

Yo: Y esto donde lo han escuchado ustedes, de que hay colegios que se hacen pero después no se usan después...

K: Y porque se ve... acá habían hecho un colegio provincial no sé y lo han dejado después... así como lo han hecho lo han dejado...

G: Como ser yo tengo familiares en Monte Cristo... hay tres primarias, Monte Cristo no es grande, ¿por qué va a ver tres primarias? Había dos colegios, y uno sólo está ocupado, son 200 chicos y hay 150 en uno y 50 en el otro...

Yo: Y ¿por qué creen ustedes que se hacen colegios para no ocuparlos?

M: Es para que los políticos diga: uiii hicimos algo... para que la gente se crea que ellos son buenos... y que hacen algo...

P: Y como supuestamente, supuestamente no, la educación es lo principal...

G: Para mí los políticos lo que quieren, porque saben que si nosotros no sabemos nada vamos a buscar cualquier trabajo, y no nos van a aceptar en un trabajo bueno, y no podemos llegar hasta arriba, como quien dice,...que si somos unos pobres diablos que no sabemos hacer nada, no tenemos estudio ni nada, saben que nunca vamos a llegar lejos...

Yo: Y ¿eso les interesa al gobierno...?

G: Sí, porque nos pueden dominar como ellos quieran... Cuando hay elecciones hacen colegio, hacen todo, pero después se olvidan de la gente...

Yo: Y ustedes qué piensan de eso de los compañeros que han tenido que dejar el colegio, de no llegar a ningún lado, porque yo veo que en primero 150 y en 6to. ¿Son 15 alumnos? Y ¿qué piensan de esos compañeros que se han ido?

M: Porque quedó embarazada, por trabajo o por problemas familiares.

G: O porque no le importa. Porque yo pienso que si vos no tenés el apoyo de tu padre y de tu madre, nunca vas a llegar a nada, tenés de 14 a 17 años y si no te llevan la atención o no te dicen o no te preguntan te dan a entender que les interés muy poco lo que les pasa. Por eso pienso que los chicos entran a la droga, por eso hacen muchas locuras los chicos... porque no hay nadie que los escuchen...

P: Porque es su forma de llamar la atención...

G: Sí, porque no hay nadie que los escuchen...Porque por ahí vos lo estás viendo, hay padres que lo ven al chico que está en peligro y no le va a decir al chico: mira estas en peligro o esta viendo que se esta juntando con mala gente y no le va a decir: mira te estas juntando con mala junta, tenés este o este problema. Tienen miedo a hablar, por eso también viene el problema del sexo, de quedar embarazada, porque no lo hablan, yo pienso que si hablaran más con los chicos, si les explicaran más, se hubieran salvado muchos de quedar embarazadas.

P: Y aparte,... eee, los chicos hoy son muy liberales, somos muy liberales...

G: Son muy rebeldes también.

K: Es que cuando los padres pueden llega a hablar no les gusta, no les cabe... les parece mucho mejor que les hable un hermano mayor, un amigo más grande...

P: “Justamente ahora que yo estoy haciendo mi vida, no me vas a venir a poner reglas, no...”

Yo: Y ¿ustedes como sienten estos compañeros que ya no están más?

G: Por ahí yo lo puedo vivir, sí está bien, dejo el colegio por un trabajo mejor, lo tenés que entender, porque es así, por ahí no tiene suficiente dinero para seguir el colegio, no tienen muchas cosas que se necesitan...

P: Aparte se ponen en negativa ellos mismos, cuantas veces lo hablamos a ...

G: Sí...se ponen en negativa...

Yo: A ver pero terminame la idea... así después ellos me comentan...

P: me olvide... porque ellos mismos se ponen en negativo, no, no voy a estudiar, para qué voy a estudiar, si me faltan dos años, el año que viene empiezo...y la hago en la nocturna y listo.

Yo: Y ¿es por necesidad económica?

P: Sí, en algunos casos. Y aparte si me llevo todas las materias para qué voy a venir?

G: Eso es lo que piensan...

Yo: y ¿se están llevando muchas materias en general? ¿No?

P: Lo que pasa que...yo pienso así, por ejemplo en otros colegios que no tienen contra turnos, tienen un poco más carga horaria seguida antes que tener que venir al contraturno, y vengo y faltó mucho, a mi no me gustan...

Yo: Se te corta el turno.

P: Hay colegios que van un solo día a la tarde.

G: A mi me gustaría que sacaran los contra turnos, digamos que entremos a las 6 de la tarde por ejemplo y que salgamos a las 7.30 / 8. No tener contra turno a la mañana y tenerla libre, una te facilita muchas cosas, te facilita para los chicos que no van al contra turno pueden estudiar a la mañana o pueden tener un trabajo de 3 o 4 horas y poder rebuscársela aparte.

P: Aparte llegas a tu casa, a las 5 de la tarde y no tenés ganas de estudiar a la tarde.

Yo: Y ¿de acá de este grupo quien trabaja?

P: Nosotras los fines de semana.

Adrián: Empecé a laburar con mi mamá.

M: Yo soy músico ahora, peleando por eso con el bajo...

Yo: Y ¿qué tocas?

M: el bajo.

Yo: Ahhh, ¡qué lindo!

Yo: Y Quevedo a qué se dedica?

Varios: Jajaja...

G: Aparte si empezas a trabajar los profesores tampoco te ayudan, están viendo que estas haciendo sacrificio, hay profesores que no te ayudan, por ejemplo...o el mismo colegio no te ayuda con las faltas, porque suponete, supongo yo que si faltas al contra turno tenés justificadas las faltas es algo porque realmente no podés venir, perote las ponen lo mismo... y justo a fin de año te dan la reincorporación, para mi eso esta mal.

Yo: ¿Tienen que tener más posibilidades los que faltan?

G: Por lo menos a los contra turnos que no te pongan las faltas.

Yo: Ustedes, ¿desde qué año han empezado a trabajar en la secundaria?

G: Yo tenía distintos trabajos.

P: Trabajos mínimos, cuidar un chiquito, desde 1er. año.

Yo: Bueno, qué más pusieron acá en la parte del locutor, nos juntamos a tomar una cerveza, consejos del corazón, dedican serenatas a las parejas, nos divertimos, nos cambia el humor, el locutor parece un amigo más, pero sin conocer su rostro, y a veces conoces el chico ideal. ¿Sí?, ¿cómo?, ¿por la radio?

P: Ahhh sí, por ejemplo hay un programa que dan el numero de teléfono, para que otros chicos te escriban o te llamen...

G: En la 21, das tus características...

M: Das tu correo electrónico...

Yo: Y ¿de los profes que pusieron de este lado?

A: Ahh, no se puede leer...

G: Nosotros pensamos del profesor de geografía que es un payaso.

M: Es buena onda, el loco...

G: Es buena onda, porque se pasa con las clases, por ahí hay profesores que las hacen muy aburridas, en cambio él no, él le pone onda, para que...

Yo: ¿Como por ejemplo, a ver si yo aprendo un poco...?

P: Te motiva a que puedas atenderlo... su forma de ser es diferente a la de los demás...

K: Se pone en nuestra edad, es un adolescente más

Yo: Pero ¿en qué concretamente...?

K: En la forma de hablar...

Yo: Por ejemplo hoy tiene que hablar de las montañas, ¿cómo hace para que eso tenga onda?

G: No, de eso no habla, por ahí pone sus gestos.

P: Hace cosas... te hace señas... jajaja... Pero todo con humor...

G: O al principio lo tomas mal, pero después decís este profesor es así nomás...

P: Hay otro tipo de payaso, este payaso es bueno, hay otro payaso que se pasa de tonto...

M: Que es buenudo ya.

Yo: “¿Qué querés ser cuando seas grande?” Destacados los estudiantes. ¿Qué quisiste decir con eso en el fiche?

P: Claro, o sea, llega un punto de que vos, creo que después de 4to. Año, después de 4to año que decís: ¿qué quiero para mi vida? ¿Qué voy a hacer cuando sea grande?, ¿voy a terminar el colegio?

Yo: ¿A partir de 4to te lo preguntas?

P: Yo me lo pregunto desde 4to, alguno se lo pregunta después de 5to, o 6to.

G: Yo me lo pregunto desde 3er. año.

P: Tengo que ponerme las pilas, tengo que aprobar las materias, tengo que salir... rápido del colegio...

G: Por más que te llevas 5 o 6 y bueno...yo las voy a aprobar... voy a sacar tanto en diciembre...las que me queden a marzo... pones una meta como que decís yo tengo que aprobar la materias y tengo pasar de año, después veo, como me va en 5to. Y hago lo mismo...

P: Claro, pero hay algo que me parece que nos estamos equivocando también, porque decimos bueno vamos a estudiar y estudiamos de memoria y no sabemos nada, hay cosas que nos enseñan en primer año y no sabemos nada ahora...Yo: ¿y qué otra forma hay a parte de estudiar de memoria?

G: Escribiendo en un papel, varias veces.

P: Leyéndolo, escribiéndolo, leyéndolo,... mil veces,



G: Te lo aprendes más que memorizándolo, porque por ahí un machete... porque memorizándolo decís sí, sí, sí, pero de aquí a dos semanas te preguntan y decís ¿de qué me estará hablando...?

P: Por ejemplo yo lo empecé a hacer como machete, escribiéndolo y como me salió letra grande lo volví a hacer, y no lo usaba al machete porque ya lo sabía, jajaj, de tantas veces que lo escribí... jajaja...

Yo: ¿Eso que pusieron de vigilar los profesores, de que ellos son los que vigilan...?

P: Claroooo...

Yo: Vigilan, pero acá pusiste algunos les importa vigilar, pero no les importa si aprendes y otros que nos comprenden de acuerdo a nuestra edad...

P: Sí, por ejemplo, algunos te enseñan, te explican y háganlon! Si no entendiste bien, y sino también. Y vos lo haces según lo que vos querés, o sea...

Yo: Pero, ¿después se corrige eso?

P: No, y hay algunos profesores que no te corrigen, te miran la cantidad de letras que tenés puestas y hacen tuc, tuc, así... (gesto de que el profe da una mirada rápida en la hoja y pone visto).

G: Y no se fijan en el contenido que tenés...

Yo: ¿En la evaluación?

P: Trabajo práctico principalmente, nosotros hicimos una prueba una vez, yo escribí cualquier cosa en una carpeta, en una monografía...

G: varios hicimos lo mismo, estas escribiendo con un libro y empezas así... te salteaste con un tema, pone de administración rural, y empezas a escribís, escribís, cuando te das cuenta, uuuu... escribiste una carilla...la agarras de vuelta y seguís escribiendo... y el profesor te das cuenta si lo lee o no, porque mira así... y te corrige... y esta bien... y esta biennnn...

Yo: Y ¿vos pusiste un tema de otra cosa...?

G: Y puse otro tema, de otra cosa, y digamos...si te pidió un tema... no se fija en el tema, se fija en la cantidad de hojas... y ya está... o se fija en los títulos...

P: O podés escribir millones de veces la misma cosa, y no te van a corregir bien...

Yo: Y ¿por qué decís Mario qué desastre?

M: Nooo, cómo van a copiar las cosas de una materia y no...

G: Es que a veces te pasa.

Yo: Ahhh, ¿qué desastre el alumno decís vos?

M: No, y el profesor también en el caso ese... de corregir por los títulos...

P: Y hay algunos que no se ponen acorde a nuestra edad, por ejemplo el profesor este Rodrigo nos pregunta,... la Colo también nos pregunta si salimos... se interesa más por nosotros, no solamente porque estudiemos...

G: Por tratar de no ser el profesor y la persona recta, y decir ustedes van a hacer esto... y lo que yo diga... y nada más...

P: clarooooo, y nosotros lo queremos más...

G: Es como que quieren estar con nosotros, quieren entendernos, quieren saber más de nosotros, quieren ser otra persona, quieren ocupar el lugar que tiene un hermano mayor, una hermana o un padre o una madre... y que vos a ellos los ves más como un amigo que como a un profesor, porque vos vas... si tenés algún consejo que pedirle, vos vas y le preguntas a la profe. de inglés, vas y le preguntas y la profe.: y bueno, mira, tenés que hacer esto y esto, y te lo aconseja de una manera...

Yo: Lo haban a eso delante de todo el mundo o más en lo personal cuando lo buscar a un profe. ¿Para hablar?

P: Según en qué tema...

G: No, pero en la mayoría de los temas esa profe. está.

P: Sí, o sea usted dice frente a los compañeros ¿si se anima a hablar de cosas personales delante de los compañeros?

Yo: Sí.

P: Y por eso, según el tema.

Yo: Y esto es parecido a lo que ustedes contaban del locutor, ¿pero que no les conocen la cara?

P: Claro, esa es la diferencia.

Yo: Es la diferencia o es algo parecido al locutor esto de que es como un amigo, ¿de qué hablan de cosas que a ustedes les interesa?

G: Es algo parecido nada más que al locutor vos no lo conoces.

P: Y por ahí si querés lo tomas, sino no, en vez a un profesor vos lo estás viendo cara a cara y te va a aconsejar porque te conoce bien.

P: Y sabe con la persona que está tratando.

Yo: Aja.

K: Claro, el locutor de la radio da un consejo y nosotros lo tomamos, en cambio un profesor que lo conocemos nos está diciendo y no le damos bola...

Yo: ¿A ver si entendí lo que me decís, que si le contas un problema a un profesor y él te aconseja no le das importancia después?

K: Sí, le das importancia, pero capaz que le das más importancia...

M: Al de la radio.

K: A un locutor que ni conoces, que no le conoces la cara, ni nada...

P: Según qué profesor.

Yo: ¿Le haces más caso a un locutor?

K: Por ahí sí, depende de qué profesor también sea...

Yo: Claro, pero si ustedes le cuentan un problema es porque es un profe. más o menos cercano, o ¿no?

G: No, porque por ahí le contas para desahogarte el problema...

P: Por ejemplo... nosotros teníamos un problema con otro profesor, y la profesora Denise nos buscó ayuda para que...

G: ...Nos arregle el problema... o que nos aconseje... pero si es algo personal, sabemos que con la profesora Denise no vamos a contar... por lo menos yo... de mi parte no...

Yo: Y ¿con otros?

G: sí, con otros, con los únicos con Daniel, y con la Sara...

P: Y hay algunos profesores que eso de vigilarnos, nos vigilan por chusmas y porque realmente quieren ayudarnos...

Yo: ¿Algunos es por chusma y otros porque quieren ayudarlos?

P: Sí, nosotros nos damos cuenta quienes son y quienes no...

Yo: Aja... ¿con quien abrirse y con quien no...?

P: Para los profesores es más importante saber quién descubrió América que por qué descubrió América. A los profesores les importa que sepamos sin una coma de más, pero no les importa qué nos queda a nosotros... lo importante es que sepamos de memoria.

Yo: ¿No que se pregunten, por qué hizo tal cosa o por qué no hizo tal cosa en este caso el que descubrió América?

P: La única persona que creo que le interesa eso es el profesor de plástica...

G: Sí, digamos a él no le interesa el dibujo que hacemos, sino lo que nos quedó de la clase que él dió, a él le interesa más que aprendamos algo de la vida... a ver las cosas como son realmente y no como te la pintan...

Yo: ¿Y encuentran cosas muy diferentes cuando escuchan la radio, con el locutor todo eso y cuando vienen al cole... con las cosas que se encuentran en el cole o tienen cosas en común?

G: Tiene cosas en común.

Yo: Y ¿qué cosas así rápido son las que vos ves?

G: Para mí la maldad, la maldad existe en todos lados.

Yo: ¿Y en el cole donde la ves?

G: Por ahí en los compañeros, por ahí en los profesores... porque por ahí hay profesores que vos no querés pasar a dar una lección y por ahí el te esta hablando o gritando, y vos no le prestas atención, una porque te esta gritando de una manera que realmente te esta faltando el respeto y vos para no faltarle el respeto a él te quedas cayado...

P: Lo ignoras.

G: Lo ignoras, y cuando vos te vas, le profesor no tiene la voluntad, o... la actitud de decirte esto fue así, así...vos sos esto...se lo dice a tus compañeros y no a vos... y eso a mí no me da, porque si yo se lo tengo que decir voy a ir y se lo voy a decir de frente...

Yo: ¿Y en la radio cómo aparece esto, de la maldad?

G: Por ahí, mucho... por ahí los hinchas de distintos equipos, se tiran mala onda, o se desean el mal...

P: O se ríen de las personas...

Yo: ¿Y las canciones, de lo que hablan las canciones, de qué se enganchan ustedes? ¿De lo que cuentan, de la letra?

P: De todo un poco, que se yo... de drogas, de engaño...

G: de amistad...si estas enamorado.

P: de violación, de todo un poco, según el momento que estas, si vos estas enamorada... jajaja...

G: Eso porque está enamorada...

Yo: Y vos Mario... ¿qué tema te llega más?

M: Los que cuentan historia.

Yo: Aja, ¿por ejemplo? ¿Qué tema a vos te llega más que otro? ¿Que hable de algo en particular?

M: De la guerra, del tío Sam, la canta Escape.

Yo: Aja, ¿qué hace música rock?

M: Punk rock, cuenta más o menos como viene la guerra, desde que empezó la guerra entre Estados Unidos e Irak, cuenta todos los antecedentes así...

Yo: ¿Se puede aprender un montón con la canción...?

K: Nos gusta ser liberal...

M: Porque son anarquistas.

Yo: ¿Qué es liberal?

M: Los anarquistas son liberales, están en contra de las leyes de la sociedad... tienen sus propias leyes...

K: Están en contra de la guerra.

M: De la política en general.

Yo: ¿Esos quiénes son?

M: Los anarquistas, los punk.

Yo: Aja.

Silencio

G: Quedamos todos mudos.

Yo: Sí, es que son temas que uno no conoce mucho, ¿no? Pero por ahí ellos que están más en ese tema, sí...

K: Claro, por ejemplo yo y Mauro podemos hablar de la guerra, de cualquier guerra, o de los anarquistas, nosotros vamos a saber, vamos a saber contestar, en cambio ellos escuchan sobre el amor, vos le preguntas algo, hablame sobre Hittler, o sobre cualquiera...

P: Es un nazi, nosotros sabemos que es un nazi... jajaja...

K: No saben las cosas que hizo... (se refiere a Hittler)

Yo: Y ¿a vos qué música te gusta?



P: Por ejemplo ellos empiezan a cantar una canción y por ahí nos pega a nosotros... y la cantamos nosotros...

Yo: Y ¿a las chicas qué le gusta?

G: A mí me gusta de todo un poco mezclado, así... después la cumbia, la cumbia villera...

Yo: ¿Qué les parece la cumbia villera al grupo? porque los temas son bien pesados de las cosas que cuentan, ¿no?

G: A mí me gusta... para mí que los discriminan más por ser villero,

P: Son marginados...

G: Y por ahí te cantan las verdades, por ahí te cantan verdades sobre el gobierno... verdades sobre un chico de la calle... que se están drogando en la calle...

P: Ellos lo ven desde su sociedad...

G: O por ahí ves un chico drogado en la calle o que se está muriendo de hambre y la gente lo va a mirar y va a decir ahhh está bueno...

Yo: Y eso también lo canta el punk, y es distinto como lo canta?

M: sí, lo canta, en otro estilo, pero también queda, lo que quiere dejar el tema, lo va a dejar de la misma forma el cuarteto que el punk... es lo mismo,

Yo: Pero dicen cosas distintas ¿o dicen lo mismo?

M: Lo que cambia es la onda...

Yo: Sí, el ritmo sí, ¿pero lo que dicen es distinto?

G: No, te lo dicen de distintas maneras, pero quieren decir lo mismo

K: Lo que es la cumbia y lo que canta el punk es parecido: canta contra los políticos, la droga es más o menos lo mismo...

M: Los temas de las canciones en los todos los géneros tienen las mismas letras... se tratan de lo mismo... porque puede a ver una canción de punk que trate de amor y una de cuarteto que trate de amor, así, esta dividido, es según la forma que lo haga el tema...

P: Y todo lo hace con un poquito de humor...

Yo: ¿Y las familias de usted que es lo que le gusta, que le han enseñado a gustar de qué?

G: En mi casa se escucha cuarteto nada más, digamos si fuera por mi papá es el cuarteto nada más, yo pongo la 21 y o la escucho yo sola o me la cambian a la radio...

Yo: Tenés que comprarte un walkman.

G: Sí, es así.

P: Y a parte ya están acostumbrados, y la misma sociedad, por ejemplo nosotras vivimos en un barrio donde creo que ninguno es rolinga,...

G: Ninguno es rolinga... ninguno le gusta el pop.

Yo: ¿Este barrio?

P: No, acá no.

K: Este barrio se ha mezclado mucho.

M: Ahora está cambiando el barrio este.

P: Este barrio es más marginal.

Yo: ¿Cuál es más marginal?

P: Este barrio, el 1º. de Julio.

Yo: ¿Ahí viven?

M: De los campos más arriba.

K: Este barrio antes era todo cuarteto, ahora se ha mezclado, ahora vos ves de cada cinco cuarteros hay uno es rolinga, esta cambiando ya...

Yo: Y ¿a qué se deberá eso?

P: Es que llega un momento que el cuarteto te cansa

M: Cansa... claro...

K: Nosotros cuando éramos chicos escuchábamos cuarteto, pero nos cansamos... además que el cuarteto nos gusta para bailar... que sé yo

M: Eso digo yo, el cuarteto no es para ponerte a escucharlo solo porque, como que te aburre, pero para bailarlo sí, está hecho para bailar, igual que la cumbia, la cumbia también está hecha para bailarla, yo no digo que no, yo la bailo, pero...

P: Yo en mi casa la escucho sola y bailo sola.

Yo: ¿Y los lugares donde ustedes salen en grupo, es para bailar cuarteto y habrá otros también para otro tipo de música?

M: Somos de ir a los boliches que pasan todo un poco y de ahí si quiero escuchar punk me voy a un recital...

K: O al baile, si queremos bailar... yo salgo mucho a los bailes, a los boliches...

Yo: Las dos cosas, la mayoría va a baile y boliche, ¿no?

P: Creo que nosotros tres no conocemos lo que es un recital... y a lo mejor si vamos un día a un recital nos gusta...

Yo: Pero en el baile están las dos cosas juntas, el recital de la banda junto con la posibilidad de bailar...

K: Es que la gente que va a un recital que la que va a un baile

Yo: ¿Es diferente?

K: Mucha diferencia, vos vas a un recital: todo bien, están ustedes todos solos así tomando y vos vas te metes, nadie te dice nada, esta todo bien, así...

M: Son todos amigos de todos... por mas que no se hayan visto nunca se llevan todos bien...

K: En cambio un baile, vos vas...

M: Mientras estas en el ambiente ese... no hay problema ahí en un recital,

K: En un recital rara, muy rara la vez que se largan a pelear...

M: Sí, sólo que caigan unos punks en un recital de have metal, ahí sí se puede llegar a armar... sino no...

Yo: ¿Y en el curso de ustedes, no han tenido problemas de violencia, de golpe?

G: No, discusiones, digamos que se terminan en la nada... son discusiones tontas por ahí...

P: Por ejemplo ellos nos discriminan por ser rolinga...

M: Yo no soy rolinga, yo les explico rolinga es el que escucha Rolling Stones, a mi no me gustan los R. S.

P: A los que les gusta el rock, o están en esa onda de punk, Scape, todo eso...

Yo: ¿Cómo es, otro grupo de chicos los discriminan a ustedes como son?

P: Sí, hay chicos que se mueren por el cuarteto... y que sé yo...

Yo: ¿Ustedes no tuvieron problemas de violencia...?

M: No, solo de palabra...

P: Ayer hubo una discusión entre la loquita y la Fernanda...

De repente se pusieron a hablar entre ellos de un problema que tuvieron con chicos de otro barrio...que desemboco en el tema de la policía...

P: y hace mucho que no vamos para San Marcos.

A: Y sí, si vamos al barrio ese y nos tratan de choros, fuimos al cumpleaños de ella y nos trataron de choros así...

Yo: ¿Quiénes? ¿Habrá sido una persona?

A: Los amigos de ella.

G: Son amigos tuyos.

P: Son conocidos. (voz triste)

Se hizo un silencio importante.

A: Sí, en serio.

P: Y a todos... robaron y pensaron que éramos nosotras con ellos (lo dice con voz triste).

G: Pero la única que quedó culpable de eso fui yo... si yo tuviera que contar lo que yo me enteré que ustedes dijeron de mí, ustedes van al muere...

A: Encima vos... (no se entiende)

Yo: Y ¿dónde estaban...?

A: Nos estábamos por venir nosotros.

P: Estábamos en la parada del colectivo nosotros

Yo: ¿Y la policía se acercó?

A: Quedamos ahí en el medio nosotros, lo más lindo es que nos revisa... (o algo así dice)

Yo: ¿Pero les pasó algo con la policía?

P: No...

Yo: ¿Hubo un robo y les echaron la culpa a ustedes?

P: Claro.

Silencio

A: Lo que pasa es que fue culpa de ella...

K: Siempre que vemos un móvil policial, para y nos quiere llevar, no no es así nosotros no estamos haciendo anda y siempre hay un móvil...

A: Están robando en frente de casa, y te paran a vos...

P: Es según como lo trates a los canas, si lo tratas con prepo, no vas a ningún lado? Por ejemplo nosotros íbamos al cementerio y nos mandamos una macana y más allá nos paró...

G: Se mandaron una macana.

Yo: ¿Qué pasó?

P: Nosotros íbamos al cementerio y uno de los chicos le tiró una piedra a un Rizardi

Yo: a ¿un qué?

M: A un colectivo.

P: Y después íbamos caminando para adentro, yo iba con mi novio, jajja (risa baja nerviosa), y ellos iban más adelante. Y agarra y dice: eiii, contra el móvil, entonces yo agarré y me di vuelta y le dije: bueno, pero a mi no me puede revisar, le dije. Dice: qué no

te puedo revisar, no quiere decir que no te pongas contra el móvil, y agarra mi novio y me dice ponete! me dijo así, y entonces saltó esta chica...

G: Y salte yo, porque desde chica me enseñaron los varones con los que me juntaba, con los que salía al baile, que no te puede revisar un hombre

A: Si no hay una mujer policía no te pueden revisar.

G: Si no hay una oficial no te pueden revisar, y menos ponerte contra un móvil

A: Porque si revisan a una mujer, los vagos que están ahí van a saltar y le van a pegar al policía...

G: No podes hacer eso, tampoco podes ir y pegarle...

Yo: Y ¿qué le dijiste?

G: Yo le dije a ellos no te dejes revisar porque no te pueden revisar y entonces me dice: cayese usted, que se yo, encima me dijo callate vos pendeja...

P: Mugrienta...

G: Mugrienta, me dijeron un montón de giladas... pero si vos a ellos le faltas el respeto, que son autoridades y sondas pero si vos los encontras en la calle sin el uniforme no te dicen nada...

K: No son nadie, si vos le sacas el uniforme, no son nadie

Yo: Y ¿cómo termino el episodio?

P: Si me llegaban a revisar iba a saltar mi novio... (risitas nerviosas)



M: El año pasado nos trataron de putos, nos pararon los canas y dicen a ver putos de mierdas, nos pararon, nos frenamos nosotros ahí, teníamos las uñas pintadas, vamos así a los recitales nos pintamos de negro, que se yo, y va un chico amigo que se pinta la cara de blanco y se hace una gilada acá en el ojo y dice a ver puto del orto si te despintas porque te voy a cagar a palazo, le dijo. Yo no me voy a despintar porque usted me lo diga...

Yo: Y ¿sienten miedo a veces de estas cosas?

G: Yo no.

Alguien dice: Yo me pongo nerviosa.

K: Es que si te pones nervioso, mas se dan cuenta.

P: Era la primera vez que a mi me habían pardo, era la primera vez...

G: A mi me pasó una vez, yo iba de la mano porque no podía caer en la policía porque hacia poco que había salido...y bueno iba así de la mano y agarra y me dice el chico: seguí caminando vos y a mi me paran, bueno lo paran a él y yo sigo caminando, y me dice: a donde vas vos? Vení!, y le digo yo: pero usted no me puede revisar. No pero ahí hay una oficial, pero me lo dijo bien, de una manera: que para ahí hay una oficial mujer adentro del movil...

Yo: Y ¿cuál es el motivo por el cual te tiene que revisar?

G: Supuestamente es control...

K: Control,... si tenés droga...

Yo: Y ¿el tema de la policía sale en la radio?

G: No...

P: No...eso es lo que...

A: Todos saben de los bailes de la Mona, que se pelean afuera, que hay muertos, pero no dicen como trata la policía ahí adentro... Los otros días yo estaba ahí vino un policía me toco y vos no podes decir nada, encima lo mas lindo es que te dice: vos me decís algo y yo te saco. Y saco a uno que estaba con nosotros...

Yo: Y ¿la radio, no habla de este tipo de problema que ustedes tienen con la policía u otros problemas que tengan?

A: No.

G: Como ser, yo fui al aniversario de Mega Track y a una chica que estaba embarazada en vez de decirle, vas pasando así suponete que se va armando la pista y tienen que poner la mano así y decirte: para atrás. Fue y le pego así y la desmayo, pero nadie dijo nada.

Yo: ¿Una chica con quien vos ibas?

G: Sí, una que estaba en el grupo y la desmayo, le pegó acá en la garganta...

P: Por ejemplo acá en San Marcos, te ponen contra el movil, contra la pared, te abren las patas, te hacen abrir de gambas...

G: Hay chicos que van de pantalón de Jean y no te podes abrir bien, y le agarran y le pegan: "y te abrís, y te abrís y si no te abrís es un problema."

K: Los otros días estaba con un amigo en Carlos Paz y habíamos tomado un remis y ahí nomás vienen y nos paran unos del CAP y dos horas en un remis estábamos, nos hicieron sacar todos los bolsos, nos sacaron toda la ropa desordenada...

Yo: ¿Pero eso acá?

M: Para mí que lo pidió el remisero... porque íbamos hablando todo bien con el remisero y nos dijo: ¿a dónde van? A este barrio. ¿Qué parte? A la 14 le dijeron los chicos, y agarra y dice: ahh, bueno, y justo pasó un movil y le hizo seña de luces, como para que lo siga, y nos siguió y nos paró...

K: Nos desordenaron todo...

Yo: Y después ¿los llevaron?

M: Sí, nos siguió dando el remisero, la policía nos paró nos revisó, estuvimos como una hora parados ahí al pedo, y nos subimos y...

Yo: ¿Una hora revisándolos? Por Dios.

K: Llamaron a ver quien tenía antecedente, quien no...

M: Nos pidieron los documentos...

K: Los otros días fuimos y estaba con un policía Chiche y nos dice: ¿de dónde son? De tal barrio. ¿De la parte de la 14? Ah, esos choros, está minado de choro dice el policía...

M: Porque estos echan moco en otros lados...

Yo: ¿Y ustedes son de la 14 chicas?

Alguien: No, en primero de julio

Yo: Y ¿Cuál está acá?

M: Barrio X 1ª, 2ª y 3ª y barrio XX, 1º. de julio...

A: Los peores son los de la 14.

Yo: ¿Hay barrios catalogados así?

M: Los de la tercera son los de los... (no se entiende)

Yo: ¿Esta catalogado así de que en este barrio hay mejor gente que en este, ese tipo de cosa?

M: Cuando pasa algo en el barrio caen ahí los policías, son los únicos, ahí en la esquina donde se juntan los chicos de la 14.

P: Los chicos... veteranos ahora...

M: Están los viejos, más o menos y los pendejos... hay hasta más chico que yo.

Yo: ¿Y los que peor están catalogados son los chicos de la 14?

M: Lo que es el barrio, sí.

Yo: ¿Por qué? ¿Son los más humildes? ¿O qué? ¿Son los que tienen más necesidad económica?

M: Se puede decir por eso y porque buscan lío, se drogan...

K: Hay algunos que salen a robar

M: Salen a robar... por eso los tienen más visto.

Yo: Bueno por hoy dejamos acá, fue muy interesante la entrevista, muchas gracias.

